



Joan Pagès i Edda Sant (coords.)

L'Escola i la Nació

Joan Pagès i Edda Sant (coords.)
Antoni Santisteban, Neus González-Monfort, Luci Nussbaum, Ramón López Facal, Rafael Valls,
Francisco F. García Pérez, Javier Merchán, François Audigier, Olivier Loubes

L'Escola i la Nació

Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Bellaterra, 2015

Primera edició: febrer de 2015

Edició i impressió:
Universitat Autònoma de Barcelona
Servei de Publicacions
Edifici A. 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès). Spain
Tel. 93 581 10 22. Fax 93 581 32 39
sp@uab.cat
<http://publicacions.uab.cat/>

Impress a Espanya. Printed in Spain

Dipòsit legal (paper): B-6056-2015
ISBN (paper) 978-84-490-5161-6

Dipòsit legal (electrònic): B-7607-2015
ISBN (electrònic) 978-84-490-5165-4

Índex

Presentació	
<i>Joan Pagès i Edda Sant</i>	7
Introducció. La construcció de la nació i l'escola	
<i>Edda Sant i Joan Pagès</i>	9
La escuela y la cuestión nacional en Cataluña (siglos XVIII-XX)	
<i>Joan Pagès Blanch</i>	19
El tratamiento de la diversidad en la escuela desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia	
<i>Antoni Santisteban Fernández</i>	35
El curriculum de ciències socials i la construcció identitària	
<i>Montserrat Oller Freixa</i>	45
Una recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials a l'educació secundària en contextos multiculturals. El cas de Catalunya	
<i>Neus González-Monfort, Joan Pagès Blanch i Antoni Santisteban Fernández</i> . . .	55
Socialització i construcció d'identitats plurilingües a l'escola	
<i>Luci Nussbaum Capdevila</i>	65
La historia enseñada y la identificación nacional en Galicia	
<i>Ramón López Facal</i>	77
El curriculum y los manuales escolares de historia y de geografía en la educación secundaria valenciana (1990-2010)	
<i>Rafael Valls Montés</i>	95
La construcción de la identidad nacional en las escuelas de Andalucía	
<i>Francisco F. García Pérez y F. Javier Merchán Iglesias</i>	111
Diversitat cultural i/o desigualtats socials. Com dir el món?	
<i>François Audigier</i>	121

L'escola, els dos organismes de la nació i el final de la història
a França (1900-1940). O la relació entre escola i nació a la França
en el període de guerres

Olivier Loubes 133

Presentació

Joan Pagès i Edda Sant
GREDICS-UAB

Els dies 21 i 22 d'octubre de 2010 es va realitzar a la Universitat Autònoma de Barcelona la segona sessió del Seminari Internacional “L'École et la Nation”, organitzada per l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) i la unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona. La primera sessió es va realitzar a Lió i la darrera a Paris, els dies 1 d'abril i 3 de desembre de 2010 respectivament¹.

La importància del tema per a Catalunya, però no només per a Catalunya, les bones relacions amb els i les col·legues de didàctica de la geografia i de la història de l'INRP i, en general, de França i del món francòfon, van ser les raons per les quals ens vam decidir a participar en l'organització del Seminari a la UAB. No era, però, la primera vegada que ho fèiem. Ja l'any 2007 vam participar, gràcies a la iniciativa de Benoit Falaize, en l'organització del *Rencontre International Histoire, mémoires et transmission de la guerre d'Espagne: regards croisés*, coorganitzat amb l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) i la Ligue de l'enseignement i celebrat a Lyon, 12 i 13 de décembre de 2007². També col·legues de França i del món francòfon, com François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, Benoit Falaize, Charles Heimberg, Nadine Fink, Didier Cariou, Pierre-Philippe Bugnard, Marc-André Ethier o Jocelyn Létourneau entre altres, han participat en les nostres Jornades o en els nostres seminaris.

Per tant, hi havia raons més que suficients per poder realitzar una sessió d'aquest seminari internacional a la UAB. Òbviament, i aquesta pot ser una altra raó, la historiografia francesa ha tingut un paper molt important en el desenvolupament de la historiografia catalana i, de retruc, en la didàctica i en l'ensenyament de la història. Prop d'on es va realitzar la primera sessió del seminari, en el campus de la UAB, ja fa anys Pierre Vilar, conversant amb un grup de mestres catalans d'història en el marc d'una de les Escoles d'Estiu de “Rosa Sensat” fetes a la UAB, a la pregunta “Professor, per a què serveix ensenyar història?” ens deia: “Per llegir el diari”.

El Seminari tenia encara com a teló de fons aquesta pregunta: “per a què serveix ensenyar història?”. I també volia analitzar la relació entre aquest ensenyament i la

1. Els materials de la sessió de Lió es van publicar amb el títol *École, histoire et nation* (dir. Antoine Prost et Benoit Falaize) a *Histoire de l'Éducation* n° 126, abril-juin 2010. Els de Barcelona i Paris a FALAIZE, B.; HEIMBERG, C.; LOUBES, O. (dir.) (2013). *L'école et la nation*. Lyon. ENS ÉDITIONS
2. Les ponències presentades es poden consultar a FALAIZE, B. et KORETA, M. (2010). *La guerre d'Espagne, l'écrire et l'enseigner*. Lyon. Institut National de Recherche Pédagogique

construcció de la identitat nacional. Per aquesta raó el govern francès va encarregar a l'INRP l'organització d'aquest seminari en el qual hi va assistir, en les seves tres sessions a França i a Catalunya, professorat de països com Alemanya, Bèlgica, Bulgària, Hongria, Suïssa, Grècia, Israel, Líban, Canadà, Estats Units, Japó, a més òbviament de França i Espanya.

Les sessions de Barcelona es van dedicar a *La diversitat, la pluralitat identitària i l'escola*. Les ponències es van organitzar en torn a quatre eixos: les relacions entre allò local (la localitat), allò regional (la regió) i l'estat; el paper de l'escola en el tractament de la diversitat; les articulacions escolars espanyols (el paper de les comunitats autònomes i dels llibres de text) i la literatura, l'escola i el fet nacional.

En aquest volum publiquem els treballs presentats al Seminari pel professorat de la UAB (Pagès, Santisteban, Oller, González, Nussbaum) i pels d'altres universitats espanyoles (López Facal de Santiago, Valls de València, García Pérez y Merchán de Sevilla). I també dos treballs presentats per dos col·legues francesos (Audigier de Ginebra i Loubes de Toulouse). Els treballs de Pagès i Loubes es van presentar a la sessió inaugural celebrada a Lió.

Per concloure, volem donar les gràcies a l'INRP, al seu director Sr. Jacques Moret, a l'amic Benoit Falaize i a tot el personal de l'INRP que tant a Lió com a Barcelona i París va realitzar un magnífic paper per l'èxit del seminari. També a l'equip de govern de la UAB, en particular a la rectora Dra. Ana Ripoll, a la Facultat d'Educació i la seva degana Dra. Rosa M^a Pujol, i a l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, en particular a Antònia Hernández i Esteve Barandica, per haver posat els espais de l'IME a la nostra disposició a fi de poder realitzar la segona jornada del seminari a Barcelona. I a totes aquelles persones de la unitat departamental que com a membres del Comitè organitzador van fer possible el Seminari a la UAB.

Introducció. La construcció de la nació i l'escola

Edda Sant. GREDICS. Manchester Metropolitan University.

Joan Pagès. GREDICS. Universitat Autònoma de Barcelona.

El concepte de nació és altament controvertit. La nació ha estat descrita com una construcció artificial creada durant els segles XVIII i XIX (Vallès, 2004). Des d'aquesta perspectiva, “son los estados y los nacionalismos los que hacen las naciones y no al revés” (Díaz Arias, 2007, p.16). Seguint a Anderson (1983), totes les comunitats més enllà dels vincles directes de coneixença són comunitats imaginades. D'aquesta manera, Anderson (1983) defineix la nació com una comunitat imaginada sobirana, limitada en l'espai, que es representa a ella mateixa.

Històricament, la nació com a constructe social es forma a partir de dues tradicions diferents: la francesa i la germànica (Calhoun, 1993). D'acord amb la tradició francesa –hereva del liberalisme– la nació està formada per totes aquelles persones que manifesten la voluntat de pertànyer a una mateixa comunitat política –independentment de les diferències culturals o ètniques d'aquests. En aquesta tradició, la nació és el conjunt de la població que s'enfronta al poder absolut de les monarquies absolutistes. En la tradició germànica, en canvi, s'imposa la visió romàntica que la nació està constituïda per totes aquelles persones que comparteixen uns determinats trets culturals i ètnics –com la llengua, l'ètnica, la religió, etc.–. Les persones que pertanyen a una determinada nació ho fan de manera involuntària. En aquest cas la idea de nació no s'oposa al poder absolut sinó a “altres nacions”.

Els politòlegs distingeixen dues vies diferents en els processos de construcció nacional del segle XIX: l'anomenat *nation-building*¹ i l'anomenat *state-building* (Linz, 1993; Vallès, 2004). En el primer cas, un estat vol consolidar-se mitjançant l'establiment d'uns majors nivells de cohesió política i cultural. Entre aquests, països com França o Espanya, han intentat construir (o reconstruir) la idea de nació a partir dels instruments hegemònics estatals. Aquest procés de “construcció nacional” no és únicament propi de l'època contemporània sinó que ja s'havia produït anteriorment a l'època moderna. Un bon exemple fou l'intent d'unificació lingüística a Espanya i França dels Borbons (s. XVIII) o l'intent d'unificació religiosa a l'Imperi Espanyol realitzat pels Habsburg (s. XVI-XVII). En els processos d'*state-building*, en canvi, territoris que compartien uns determinats trets culturals i ètnics, –i que d'acord amb la concepció germànica de la nació ja eren nacions– han intentat construir el seu propi estat. Aquests són els casos de països com Alemanya

1. Construcció nacional i construcció estatal.

o Itàlia, durant els processos d'unificació del segle XIX. Posteriorment a la consecució de l'estat propi, aquests països han seguit els passos de la tradició del *nation-building* per consolidar la idea nacional mitjançant els instruments hegemònics. Com va afirmar Massimo D'Azeglio després de la unificació d'Itàlia del 1861, "Hem creat Itàlia, ara hem de crear italians" (Meyers, 2004).

Un d'aquests instruments hegemònics de construcció de la nació és l'escola. La introducció de l'escolarització obligatòria està altament lligada a la construcció nacional (Falaize, Heimberg & Loubes, 2013; Tedesco, 1996; Smith, 1995; Meyer, Ramirez & Soyal, 1992). Seguint a Tedesco (1996, p.78), "La incorporación universal a la educación fue el instrumento a través del cual operó la integración política y, como lo muestran los análisis históricos del proceso de construcción nacional, la formación de la ciudadanía implicó una adhesión a la nación por encima de cualquier otro vínculo de tipo ya sea religioso, cultural o étnico". Tant en els processos de *state-building* com en els processos de *nation-building*, l'escola és un espai clau on es comparteixen els valors comuns de la nació (Bolivar, 2007) i on es reproduïx la idea de la nació imaginada.

La nació que s'imagina a l'escola és una nació que no només és limitada i sobirana sinó també cohesionada. A través del currículum nacional, es reproduïx un imaginari social en què la nació s'explica com una comunitat unida (Meyer, Ramirez & Soyal, 1992; Ross, Mathison i Vinson, 2014) i en la que totes les persones que en formen part –independentment de la seva classe social, del grup ètnic o religiós, del gènere, etc.– s'agrupen sota una mateixa bandera. Són nombrosos els exemples d'aquesta voluntat cohesionadora, tant els exemples històrics com els actuals. Així, per exemple, un dels objectius del currículum actual xinès és explícitament "augmentar la cohesió" (Wang, 2008, p. 290). De manera semblant, a l'estat d'Arizona (EUA), el 2011 el fiscal general va declarar que l'alumnat no podia cursar l'assignatura d'estudis Mexico-americans perquè "defensava la solidaritat ètnica" (Ross i Vinson, 2012). S'entén que el problema de "defensar la solidaritat ètnica" era que en comptes de contribuir a la cohesió de la nació, l'assignatura podia promoure "la destrucció del gobierno de los Estados Unidos" (Ross i Vinson, 2012, p. 75). Els materials didàctics editats en els països llatinoamericans arrel de la celebració del bicentenari de la independència d'Espanya van en el mateix sentit.

Dins del currículum nacional, la història i les ciències socials són claus en la construcció d'aquest imaginari social sobre la nació. Per exemple, des de la geografia es pot delimitar l'àrea de la nació, des de l'educació cívica es poden transmetre els valors nacionals sobre què és ser un bon ciutadà. L'exemple més clar és, però, la història. A través de l'ensenyament de la història es pot narrar un passat comú que permet imaginar la nació com una comunitat inalterable i eterna en la que els seus membres comparteixen un passat, un present i un futur (Anderson, 1983; Ricoeur, 1984; Wertsch, 2000; Rüsen, 2004). L'objectiu d'aquest ensenyament tradicional o romàntico-patriòtic és construir una idea d'unitat nacional (Rüsen, 2004), potenciar la lleialtat a la nació (Loubes, 2010; Falaize, Heimberg & Loubes, 2013) i promoure certs valors culturals i nacionals (Falaize, 2011; Ross, Mathison & Vinson, 2014). Amb aquest objectiu, es crea un panteó d'herois i enemics de la nació (Nelson,

1976), es commemoren discursos, monuments i dies (Nelson, 1976; Rüsen, 2004) i es memoritzen alguns fets que s'identifiquen com l'essència de la unitat nacional (Funes, 2010). Es busca que els membres de la nació s'identifiquin amb les característiques, esdeveniments i personatges del passat nacional "compartit", es distingeixin d'aquells que no són "nacionals", consolidin la seva identitat nacional (Carretero, Rosa & González, 2006) i en definitiva formin una unitat nacional.

Citron (1987, p.13) ho deia amb les següents paraules en la introducció d'un treball que ja ha esdevingut un clàssic per a l'anàlisi de com s'ha socialitzat la imatge de la nació francesa: "L'image de la France comme une "personne" est née dans une culture écrite, transmise de siècle en siècle, au sein d'une élite de clercs, de nobles, d'intellectuels aristocrates et bourgeois, dont la bourgeoisie fondatrice de la 3ème République était l'héritière. Cette dernière mit en forme, pour l'école publique, une vulgate historique de la France une et indivisible créée par les rois et relayée par la nation révolutionnaire. Sur la table rase de l'ancienne religion royale une religion de la France, inspirée par la vision nationaliste et jacobine de la Révolution, fut le socle de l'imaginaire républicain"².

L'escola, la història i la identitat nacional en contextos globals

En el món occidental actual, bona part dels estats-nacions gaudeixen d'una certa estabilitat, però aquesta estabilitat es fràgil. La globalització i les estructures macroestatals (com la Unió Europea), les entitats infraestatals (nacions basades en la tradició germànica que reclamen la constitució de nous estats-nació com, per exemple, Catalunya, el País Basc o Escòcia) i els fenòmens migratoris doten d'una major complexitat cultural i ètnica bona part dels estats occidentals i posen en perill la supervivència dels estats-nació tal com han estat construïts fins ara.

L'objectiu de l'enfocament tradicional de l'ensenyament de la història i de les ciències socials ja no és la creació o la consolidació de la nació, sinó la "supervivència" d'aquesta. Des d'aquesta perspectiva, "The solemn duty of all educators is to make certain that all our children know who they are"³ (Finn, 2006, p. 580). Però qui són aquests infants i joves? Les aules actuals són plenes de persones que tenen diferents orígens, religions, ètnies, etc. Des de la perspectiva tradicional, per a la "supervivència" de la nació, és necessari que tots aquests joves i infants siguin ciutadans nacionals i això implica no només una ciutadania legal sinó també que sentin una identitat nacional (Berger & Lukman, 1967; Kymlicka & Norman, 1994).

2. "La imatge de França com una "persona" va néixer en una cultura escrita, transmesa de segle a segle, en el sí d'una elit de clergues, nobles, intel·lectuals aristòcrates i burgesos, de la qual la burgesia fundadora de la 3ª República era l'hereva. Aquesta burgesia va establir, per a les escoles públiques, una vulgata històrica de la França una i indivisible, creada pels reis i substituïda per la nació revolucionària. Sobre la taula rasa de l'antiga religió reial una religió de França, inspirada per la visió nacionalista i jacobina de la Revolució, va ser la base de l'imaginari republicà".
3. "El deure solemne de tots els educadors és assegurar que els nostres infants saben qui són".

Per ensenyar aquesta ciutadania nacional, els estats i les escoles han optat per treballar amb dos enfocaments: l'assimilació i el pluralisme (Banks & Nguyen, 2008). D'acord amb Kottak (2003), en el procés d'assimilació “la minoría adopta los patrones y normas de la cultura anfitriona. Se incorpora a la cultura dominante hasta tal punto que ya no existe una unidad cultural diferenciada” (2003, p. 50). En aquest model d'ensenyament de la història i de les ciències socials continua essent un ensenyament tradicional-romàntic en el que s'emfatitza el patriotisme i la cohesió sota els valors dominants (Apple, 1979; Weltman, 2000). La investigació en didàctica de les ciències socials posa en dubte, però, l'eficàcia d'aquest enfocament. D'acord amb Barton (2010), l'ensenyament tradicional de la història no contribueix a l'assimilació, únicament l'alumnat que es percep com a dominant és receptiu a aquest ensenyament, en l'alumnat que pertanyen a grups socials no dominants, preval la identitat cultural o ètnica per sobre de la identitat nacional (Barton, 2010).

L'exemple francès és clar per entendre aquests processos d'assimilació i no assimilació. El 2002 Durpaire escrivia que l'ensenyament de la història “és un element essencial de la integració ciutadana. Si els francesos procedents de grups minoritaris no es troben en aquesta història escolar, podrien estar temptats a refugiar-se en un passat mític, adherir-se, sense esperit crític, a un passat glorificat i sense fonaments científics” (Durpaire, 2002, p. 42). Pocs anys més tard, els incidents de les *banlieues* el 2005 o el cas Charlie Hebdo el 2015 li donaven la raó. Abdelwaheb Bakli, president de l'associació de joves musulmans de França afirmava: “If on the one hand you tell people that they are French, but on the other hand treat them as outsiders, young men in search of an identity will feel lost”⁴ (BBC, 2005, online).

El segon enfocament per ensenyar la ciutadania nacional és el que aquí hem anomenat plural. D'acord amb aquest enfocament, és necessari que s'incorporin a la història escolar, continguts propis dels orígens culturals i ètnics de tot l'alumnat. D'aquesta manera la identitat nacional es construeix d'acord amb un model multicultural, és a dir, es socialitza als i a les joves ciutadans/es “no sólo en la cultura dominante (nacional), sino también en una cultura étnica” (Kottak, 2003, p. 52). Aquest model té com a objectiu la disminució del racisme i de les discriminacions (Banks & Nguyen, 2008; Sant, Santisteban & Pagès, 2013). Dins d'aquest enfocament, s'acostumen a diferenciar dues propostes: l'anomenada educació multicultural i l'anomenada educació intercultural o multicultural crítica (Essomba, 2006; Malott & Pruyne, 2006). Les principals diferències entre una i altra proposta es presenten en la següent taula:

4. “Per un costat els diuen que són francesos, però per l'altre, els tracten de forasters. Són joves que busquen una identitat perduda”.

Educació	Multicultural	Intercultural
Aproximació a la diversitat cultural	Des de la diversitat	Des de la desigualtat
Valoració de la diversitat / desigualtat	La diversitat és positiva	La desigualtat és negativa
Objectius educatius	Valoració de la diversitat	Eliminació de les desigualtats
Valors educatius	Integració i estandardització	Igualtat d'oportunitats
Receptors de l'acció educativa	Individus	Comunitat

Taula 1. Educació multicultural versus educació intercultural. Adaptat d'Essomba (2006, p.58).

En l'ideal, l'enfocament multicultural ha de servir per integrar l'alumnat en un model de ciutadania nacional en què les persones poden tenir identitats múltiples, fluides i sumatives que conviuen sense conflictes. Aplicat a l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials i de la història, això vol dir narrar altres històries, analitzar altres realitats geogràfiques, fomentar diferents nocions de ciutadania. Per altra banda, l'enfocament intercultural o el multiculturalisme crític fomenta un ensenyament de les ciències socials que fa emergir els conflictes inherents a la societat (conflictes ètnics i culturals, però també de classe i gènere) a través, per exemple, de l'anàlisi de problemes socials rellevants (Pagès & Santisteban, 2011). La idea cabdal és que el conflicte és un element no només necessari sinó imprescindible per crear una societat més democràtica i més justa (Mouffe, 2000).

L'enfocament multicultural, per exemple, en països com el Regne Unit o els Països Baixos, ha estat criticat per crear societats paral·leles en què els diferents grups ètnics, religiosos, etc. senten que no tenen una identitat comuna (Weil, 1994; Rodríguez-Garcia, 2010). En altres paraules, l'enfocament multicultural, i probablement l'enfocament intercultural, no contribueixen a fomentar una identitat nacional. L'escola deixa de ser un espai en el que la nació és imaginada i narrada a les noves generacions. I si la nació no és narrada, no és imaginada una i una altra vegada, pot arribar a desaparèixer. Almenys la nació tal com ha estat construïda des del segle XIX.

L'escola i la ciutadania democràtica

Cada vegada és més freqüent plantejar el currículum de ciències socials i d'història amb la clara intenció de formar una ciutadania democràtica. Aquesta ciutadania ha de poder decidir sobre les seves identitats i sobre el seu futur. Per això cal que es fomenti l'ensenyament i l'aprenentatge del pensament social i històric, del pensa-

ment crític i creatiu, de la consciència històrica i de valors radicalment democràtics a fi de poder decidir lliurement sobre el futur personal i social de les persones i dels col·lectius en què s'organitzen.

- A) La formació del pensament històric i social suposa l'aprenentatge de competències per donar sentit al passat i al present. Competències per ubicar-se en el temps, per contextualitzar els fets i els problemes, per interpretar-los i diferenciar-los de les opinions, per argumentar amb el recolzament de tota mena d'evidències, per percebre la complexitat del temps històric (Boix-Mansilla, 2000; Levesque, 2008; Wineburg, 2001; López Facal, 2011; Pla, 2005; Pagès 1997 i 2009, Seixas & Peck, 2004, entre altres). Òbviament, es tracta de desenvolupar un pensament crític i creatiu prou potent per orientar les decisions que els i les estudiants han de prendre com a ciutadans i ciutadanes (Santisteban, 2011).
- B) El desenvolupament de la consciència històrica es planteja com la capacitat de pensar-se en la història, de sentir-se membre de la mateixa. La consciència històrica ha de permetre a l'alumnat construir la seva historicitat, és a dir desenvolupar la capacitat de relacionar passat, present i futur, sabent que el futur és el temps que podrà realment construir. L'alumnat ha de percebre la presència del passat en el present i ha de poder projectar-se del present cap al futur (per exemple, Rüsen 1992, 2007; Cerri, 2011; Barca, org. 2011; Pellens et al (ed.) 2001)
- C) La defensa de la pluralitat, de la justícia social, de la solidaritat internacional entre pobles i cultures i del dret de les persones a prendre de manera lliure les decisions relacionades amb la construcció de la seva personalitat i del seu futur. La pluralitat, la complexitat i la llibertat expliquen la necessitat de buscar la cohesió social i preservar les memòries plurals dels protagonistes, de tots els protagonistes del passat, i de totes aquelles evidències que permetin a l'alumnat comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit i que han estat protagonistes de la construcció del nostre present i han establert les bases sobre les quals dissenyem el futur (com ara a Ross & Vinson, 2012 i a Oller & Santisteban, 2011).
- D) La construcció del futur exigeix aprendre a participar democràticament, a passar del pensament a l'acció, d'una acció raonada i basada en el diàleg democràtic. D'una participació que faci creïble el valor del coneixement social i històric com a orientador de les pràctiques socials i que faci creïble que "un altre món és possible" és molt més que un eslògan, pot ser una realitat si l'eslogan transformem la nostra pràctica quotidiana en un sentit radicalment democràtic. L'aprenentatge de la participació democràtica és avui una de les principals finalitats de l'ensenyament de les ciències socials i de l'escola en general. És, probablement, la finalitat que dona més sentit a la tasca educativa de l'escola (Benejam, 1997; Sant, 2013; Pagès, 2012; Sant, Casas & Pagès, 2011)

El debat sobre les relacions Escola i nació té un llarg futur. Estem assistint a un creixement dels nacionalismes i dels fonamentalismes de tota mena. Europa no acaba de trobar el desllorigador que permeti passar d'una Europa dels mercats i dels

diners a una Europa dels ciutadans i de les ciutadanes, o almenys trobar un equilibri entre ambdues. El món cada vegada és més petit i qualsevol succés del tipus que sigui té repercussions globals. Però voler ser ciutadà o ciutadana del món es considera propi dels somiatruïtes o dels utòpics.

Creiem, com deia un de nosaltres el 1991 (Pagès, 1991, pp. 531-532) que “En unos tiempos de incertidumbre ante el futuro, la enseñanza de la geografía, de la historia y las ciencias sociales ha de ofrecer a nuestros niños y a nuestros jóvenes algunas certidumbres. Ha de permitirles saber de dónde vienen y hacia dónde van. Ha de arraigarlos en su mundo y hacerles actores de la construcción de su futuro personal y social. Los niños y los jóvenes, los hombres y las mujeres tenemos necesidad de saber dónde estamos, de arraigarnos en nuestro mundo. Pero este arraigo –“arrelament”, en catalán– ha de ser muy diferente del de las plantas y los árboles que con sus raíces no pueden moverse de su territorio. Los hombres y las mujeres no tenemos raíces sino sentimientos –corazón– e ideas –cerebro– y podemos, como el viento, romper con el pensamiento y la acción las fronteras, las barreras, que en el pasado otros hombres y mujeres crearon. Y ello para aspirar a ser ciudadanos del mundo, ciudadanos de un planeta cada vez más pequeño en el que, quizás, el futuro tampoco será de color de rosa pero en el que los valores, las ideas y los conceptos –cada vez más universales y menos territoriales– serán con toda probabilidad instrumentos útiles para enfrentarnos a los problemas y saber buscar soluciones con imaginación y creatividad”.

Els treballs i els debats del Seminari internacional *L'École et la Nation* han contribuït, sense cap mena de dubtes, a buscar solucions a problemes tan antics com el paper socialitzador de l'escola i les seves relacions amb l'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història. Són, però, una fita més per seguir pensant i discutint sobre aquesta apassionant temàtica. I per seguir lluitant contra la incertesa i formant als joves ciutadans i a les joves ciutadanes per a que assumeixin des de l'escola el seu protagonisme en la construcció del seu futur.

Bibliografia

- APPLE, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.
- BANKS, J.A.; NGUYEN, D. (2008). Diversity and citizenship education. Historical, theoretical and philosophical issues. A Levstik, L.S.; Tyson, C. A. *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.137-154). New York: Routledge.
- BARCA, I. (org.) 2011. *Educação e consciência histórica na era da globalização*. Braga. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Associação de Professores de História.
- BARTON, K.C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 97-114.
- BBC (2005). In quotes French Muslim voices. *BBC News*. [online] <http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/europe/4376500.stm> Consultat 17 Desembre 2014.

- BENEJAM, P. (1997). Las finalidades de le educación social. A Benejam, P.; Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 33-51). Barcelona: ICE-UB/Horsori.
- BERGER, P. L. and LUCKMANN, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Harmondsworth: Penguin.
- BOIX-MANSILLA, V. (2000). Historical Understanding. Beyond the Past and into the Present. A P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (ed.). *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 390-418). New York: New York University Press.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- CALHOUN, C. (1993). Nationalism and ethnicity. *Annual Review of Sociology*, 19, 211-239.
- CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M.F. (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- CERRI, L. F. (2011). *Ensino de história e consciência histórica. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro, FGV editora.
- DÍAZ ARIAS, D. (2007). La construcción de la nación: teoría e historia. *Cuadernos de la historia de la cultura* nº 3. Costa Rica: EUCR.
- DURPAIRE, F. (2002). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. "Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois"*. Paris: Hachette Éducation.
- ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FINN, C. E. (2006). Teaching Patriotism with Conviction. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 580.
- FUNES, A.G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 87 -96.
- KOTTAK, C.P. (2003). *Espejo para La Humanidad. Introducción a la Antropología cultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- KYMLICKA, W., & NORMAN, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352–381.
- LEVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LÓPEZ FACAL, R. et al (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia. Publicacions. Universidade de Santiago de Compostela.
- LINZ, J.J. (1993). State building and nation Building. *European Review*, 1(4), 355-369.
- MALOTT, C.; PRUYN, M. (2006), "Marxism and Critical Multicultural Social Studies", A E.W. Ross. *The Social Studies Curriculum. Purposes, problems and possibilities* (pp. 157-170). Albany: State University of New York.
- MEYERS, K. (2004). English character and identity. A G. Taylor & S. Spencer. *Social Identities* (pp. 129-144).Oxon: Routledge.

- MOUFFE, C. (2000). Deliberative democracy or agonistic pluralism. *Political Science Series*, 72, 1-17.
- NELSON, J.L. (1976). Nationalistic vs. Global education: an examination of national bias in the schools and its implications for a global society. *Theory and Research in Social Education*, 4 (1), 33-50.
- OLLER, M.; SANTISTEBAN, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la ciudadanía. A A. Santisteban & J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 315-338). Madrid, Síntesis.
- PLA, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D.F. Colegio Madrid/Plaza y Valdes.
- PAGÈS, J. (1991). ¿Es necesario un currículo regional independiente de Ciencias Sociales?, A *Espacio y Sociedad en el Ambito Autonómico. Actas de las Ias. Jornadas sobre los Currícula de Ciencias Sociales en las Comunidades Autónomas* (pp. 521-532). Zamora, Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- PAGÈS, J. (1997). La formación del pensamiento social. A Pilar Benejam y Joan Pagès, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona, ICE/Horsori, 1998.
- PAGÈS, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- PAGÈS, J. (2012). Enseñar a enseñar a participar. *Educação e Filosofia*, 26, 203-228.
- PAGÈS, J. & SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- PELLENS, K. Et al (ed.) (2001). *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- RODRIGUEZ-GARCIA, D. (2010). Beyond assimilation and multiculturalism: A critical review of the debate on managing diversity. *Journal of International Migration and Integration*, 11(3), 251-271.
- ROSS, W.E., & VINSON, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 11, 73-86.
- RÜSEN, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- RÜSEN, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani & A. Ross (eds.). *History teaching, identities, citizenship* (pp. 13-34). London: Trentham.
- SANT, E. (2013). ¿Qué enseño cuando enseño a participar críticamente a mi alumnado? Coherencias e incoherències entre las finalidades y las prácticas de tres docentes? *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de Investigación*, 12, 63-76.
- SANT, E.; CASAS, M.T.; PAGÈS, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 32, 35-56.

- SANT, E.; SANTISTEBAN, A. & PAGÈS, J. (2013). How can we contribute to intercultural education through the teaching of history? A J. Wojdon (editor), *Jahrbuch 2013 der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik*. Wochen Schau Verlag.
- SANTISTEBAN, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. A A. Santisteban & J. Pagès (coords.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 85-104). Madrid: Síntesis.
- SEIXAS, P., & PECK, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- TEDESCO, J.C. (1996). "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano". *Nueva Sociedad*, 146, 74-89.
- TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.
- VALLÈS, J.M. (2004). *Ciencia Política. Una introducción*. Barcelona: Ariel.
- WANG, Z. (2008) National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China. *International Studies Quarterly*, 52(4), 783-806.
- WEIL, P. (1994). Integration in theory and practice: A comparison of france and britain. *West European Politics*, 17(2), 110-126.
- WELTMAN, B. (2000). Reconsidering Arthur Bestor And The Cold War in Social Education. *Theory and Research in Social Education*, 28 (1), 11-39.
- WINEBURG, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press, Philadelphia.

La escuela y la cuestión nacional en Cataluña (siglos XVIII-XX)

Joan Pagès Blanch

joan.pages@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

Las relaciones entre la Escuela y la Nación en España han sido, y son, un poco diferentes de las que se dan en Francia o en otros países europeos. Y ello a pesar de que el sistema educativo español se inspiró en gran medida en el sistema francés. Sin embargo, el centralismo francés no pudo reproducirse en España debido al enorme peso que han tenido comunidades con lengua, cultura e historia propias tales como Cataluña, el País Vasco, Galicia y, en menor medida, Andalucía, aún a pesar de largos períodos políticos, como la dictadura franquista, en los que el centralismo pretendió homogeneizar lingüística y culturalmente el país a través de la educación.

La creación de un sistema educativo nacional español a partir del siglo XIX chocó pronto con los anhelos de construir sistemas educativos adecuados a la realidad catalana y vasca, en primer lugar, y a la gallega o andaluza más tarde. Hoy el sistema educativo español está prácticamente descentralizado. Las Comunidades Autónomas tienen competencias plenas en educación pero el Estado se reserva aspectos como, por ejemplo, establecer los contenidos curriculares mínimos comunes a todas ellas.

Mi intención, en este trabajo, es exponer algunos hitos claves de la lucha por la consecución de una escuela catalana. Ubicaré esta evolución dentro la creación del sistema educativo español destacando los conflictos y los problemas entre el modelo español y el catalán en relación con el papel que otorgan a la escuela en la construcción de su ciudadanía nacional –la española o la catalana. En primer lugar, presentaré una panorámica histórica desde la finalización de la Guerra de Sucesión y la instauración de los Borbones en España, a principios del siglo XVIII, hasta la aparición de los primeros intentos de construir un sistema educativo catalán. A continuación, señalaré algunos hitos en esta construcción hasta el final de la Guerra Civil. Y concluiré con una panorámica de la escuela franquista y del inicio del papel que jugó el Movimiento de Renovación Pedagógico catalán en la recuperación de la democracia y, con ella, de la escuela catalana durante el franquismo y en los primeros años de la transición democrática.

1. Los orígenes del centralismo educativo español

Con la victoria de Felipe V, la instauración de los Borbones en España y el Decreto de la Nueva Planta concluyó un régimen basado en el equilibrio entre la Corona de

Castilla y la Corona de Aragón de la que formaba parte el Condado de Cataluña. El Decreto de Nueva Planta (1716) supuso, además de la desaparición de las instituciones de gobierno propias de la Corona de Aragón y de Cataluña, la progresiva castellanización de Cataluña y con ella de la escuela catalana sobretudo en Barcelona y entre los grupos sociales dominantes. Cataluña fue a partir del siglo XVIII un país que usaba dos lenguas: el castellano como lengua de cultura superior y el catalán como lengua de la cultura popular.

Entre las obras más importantes del siglo XVIII escritas en catalán destaca *Instruccions per l'ensenyança de minyons* de Baldiri Reixach (1749). Esta obra, de la que hubo 11 reediciones hasta mediados del siglo XIX, defendía la enseñanza en catalán: “Entre todas las lenguas, la que ab més perfección dehuen saber los minyons és la llengua pròpia de sa pàtria” (reproducido en Fontana, 1988, 101).

La situación de la educación en Cataluña a finales del Antiguo Régimen ha sido caracterizada por Josep Fontana, uno de los más importantes historiadores catalanes de todos los tiempos, con las siguientes palabras: “La preocupación por la renovación y la eficacia del sistema educativo era propia de una sociedad que se encontraba en pleno crecimiento económico, en la vía hacia el capitalismo. Hoy sabemos que la formación del capital humano es una de las condiciones esenciales para este tipo de desarrollo. Era natural, por tanto, que la sociedad catalana velase por la enseñanza –sobre todo, por la científica y la técnica– ya que sus necesidades inmediatas en este terreno iban por delante de las del resto de la sociedad española y, por consiguiente, por delante de la capacidad de unos gobiernos que no sabían ni podían resolver este problema” (Fontana, 1988, 101). Pero esto será ya un poco más adelante. Así, los intereses de la sociedad catalana no eran coincidentes con los de la sociedad española. El proceso de institucionalización del sistema educativo español, que se inició al final del Antiguo Régimen y fue paralelo al desarrollo de la nueva sociedad liberal, no supuso la reivindicación de un sistema educativo propio para Cataluña hasta finales del siglo XIX y principios del XX.

La primera etapa del desarrollo del sistema educativo nacional español empezó en las Cortes de Cádiz y finalizó con la Restauración Borbónica (1812-1874). En este período “se constitucionaliza por primera vez la educación en España, se promulgan las leyes que van a informar a lo largo de más de un siglo la estructura normativa de la educación nacional, se sientan las bases de la administración educativa, despega el proceso de escolarización y se definen los marcos teóricos y prácticos de la ordenación pedagógica del sistema y de la profesión docente” (Escolano, 2002, 14). Durante esta etapa se aprobó La Ley de Instrucción Pública de 1857, o Ley Moyano¹ por el nombre del Ministro de Fomento que la aprobó, cuyo impacto educativo traspassa los límites temporales de la misma y es la base de la consolidación del sistema en el período posterior. Es una ley fundamental en la construcción del sistema educativo español. Se regularon, entre otras cosas, la primera y la segunda enseñanza,

1. El texto íntegro de la Ley puede consultarse en http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm o en <http://elgranerocomun.net/Ley-Moyano-de-Instruccion-Publica.html>. Consulta, 10 de marzo de 2010.

con sus ciclos y sus contenidos, la utilización de los libros de texto y la formación del profesorado.

Los contenidos prescritos por esta ley en relación con la construcción de una identidad nacional española en la enseñanza primaria y secundaria se plasmaron en las asignaturas siguientes: “Rudimentos de Historia y Geografía, especialmente de España” en la primera enseñanza superior, “Elementos de Geografía”, “Elementos de Historia universal y de la particular de España” y “Ampliación de los elementos de Geografía” en distintos cursos de la segunda enseñanza. Además, por supuesto, de la doctrina cristiana y la Historia sagrada, la Aritmética, la ortografía y la Gramática castellana entre otras asignaturas más diversificadas en la segunda enseñanza que en la primera. El carácter centralista de la Ley no aparece explícito en ninguna declaración de principios previa a su articulado. No hay siquiera ninguna referencia a la identidad española o a la patria como finalidad de la educación de los niños y de los jóvenes. Sin embargo, en el articulado aparecen normas claras sobre el control que el estado y la iglesia tendrán, por ejemplo, de los programas, del profesorado, de los libros de texto y sus contenidos².

La única lengua objeto de enseñanza era la lengua castellana. La Geografía y la Historia que se enseñaba eran la de España o la universal. No parece, sin embargo, que el legislador tuviese mucha conciencia de la importancia de utilizar estas disciplinas para desarrollar la conciencia nacional española del alumnado. En realidad, estas enseñanzas quedaban relegadas al segundo curso de la enseñanza elemental superior (niños mayores de 12 años) y a los estudios generales del segundo período de la segunda enseñanza. Sin embargo, Fontana (Fontana, 1988, 428-429) afirma en relación con la enseñanza en Cataluña que: “La mayoría de niños tenían que aprender la historia de España en las escuelas con los infames versitos del padre Isla que empezaban con aquello de: “Libre España, feliz e independiente,/se abrió al cartaginés incautamente”. (...) Otros libros pretendían hacer esta función memorística con más extensión –por esto el recurso al verso como un método mnemotécnico–, y un tal don Pío del Castillo publicó en Lérida, en 1860, unas Lecciones en verso de la Historia de España con un total de unos diez mil versos!, que acababan con un añadido “de actualidad” sobre la guerra de África que empezaba así: “Templa, Musa, las cuerdas de mi lira,/préstale brío a mi cansada mente...” y continuaba por el estilo, demostrando claramente que la musa no le había hecho ningún caso”.

2. Por ejemplo: “Art. 84. El Gobierno publicará programas generales para todas las asignaturas correspondientes a las diversas enseñanzas, debiendo los Profesores sujetarse a ellos en sus explicaciones: se exceptúan en las facultades los estudios posteriores a la licenciatura” o “Art. 88. Todas las asignaturas de la primera y segunda enseñanza, las de las carreras profesionales y superiores y las de las facultades hasta el grado de Licenciado, se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años” o “Art. 296. Cuando un Prelado diocesano advierta que en los libros de texto o en las explicaciones de los Profesores se emitan doctrinas perjudiciales a la buena educación religiosa de la juventud, dará cuenta si Gobierno: quien instruirá el oportuno expediente, oyendo al Real Consejo de Instrucción pública, y consultando, si lo creyere necesario, a otros Prelados y al Consejo Real”.

Durante el siglo XIX prosiguió la castellanización –la españolización– de la escuela catalana tanto en la lengua como en los contenidos. Como en el resto de Europa, España nacionaliza, inventa, su pasado. La historia se convierte en una disciplina escolar tendente a la formación de buenos patriotas. Según Fontana, un *Compendio de historia de España*, publicado en Barcelona el 1842, analizaba la historia medieval española siguiendo de manera exclusiva los reyes de Asturias, León y Castilla, como línea de continuidad que conducía hasta Isabel II, haciendo alusiones, de pasada, al hecho que algunos de estos reyes tenían contemporáneos reinando en otras partes de la península.

La historia y la geografía estuvieron presentes en los planes de estudio de la segunda enseñanza. La relación entre nacionalismo –en este caso español– y geografía e historia empezaba a arraigar. En el caso de la geografía, señala García Puchol (1993, 19), “el conocimiento de las condiciones físicas, del “solar patrio” y la determinación de las características raciales eran una condición imprescindible para la individuación de ese “ser” en que llegaba a convertirse el concepto de nación o de patria más tarde”. Sin embargo, y como señaló este mismo autor, no será hasta prácticamente finales del XIX que los programas de historia declararán “ese conocimiento del carácter nacional” García Puchol (1993, 30)³.

2. Los primeros intentos de construir un sistema educativo catalán, desde finales del siglo XIX hasta el final de la Guerra Civil (1939).

Los años entre la Restauración Borbónica de 1874 y el final de la Guerra Civil española han sido considerados los años más brillantes de la educación española y de la educación catalana hasta la muerte de Franco y la recuperación de la democracia, con la excepción del período de la dictadura de Primo de Rivera. Para algunos autores fue la “edad de oro” de la educación española. Entre los hitos más importantes destacaron la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (1876), la creación del Museo Pedagógico Nacional de Instrucción Primaria (1882), el Primer Congreso Pedagógico Nacional (1882), la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900), la creación del Instituto-escuela en Madrid (1918), etc... Fueron los años de la consolidación del modelo educativo centralista español. Y, simultáneamente, de la aparición del modelo educativo catalán en paralelo al desarrollo del catalanismo como ideología política centrada en la reivindicación de la identidad catalana y de su plasmación en su propio autogobierno.

Durante este periodo, sin embargo, siguió vigente la Ley Moyano. Se tomaron algunas medidas relacionadas con la ampliación de la escolarización hasta los doce años, se reformó la formación de maestros, etc... pero la enseñanza elemental evo-

3. El mismo autor reproduce el siguiente fragmento de la Real Orden del 18 de agosto de 1900: “la médula de este estudio ha de constituir la de nuestra historia, contemplada como el desarrollo consecuente de la personalidad nacional española dentro de sí misma y en su relación con las otras naciones”.

lucionó muy poco. Para Escolano (2002, 76-77): “En las políticas de los distintos turnos de gobierno conservadores y liberales, la escuela primaria es una vía muerta que, una vez cumplida su función alfabetizadora, se desconectara del resto del sistema, abocando a sus egresados a engrosar los contingentes de mano de obra industrial o campesina. En cambio, la carrera escolar que ha de legitimar a las clases medias y altas de la sociedad se inicia en el Bachillerato y culmina en la Universidad. Estos segundos canales o redes son accesibles obviamente a la oligarquía, la burguesía y otros grupos influyentes de la sociedad de la Restauración”.

Tal vez esta situación explica la eclosión en Cataluña de alternativas educativas al sistema nacional español surgidas a la luz de la evolución de la economía –Cataluña protagonizó el principal proceso de industrialización que se dio en España durante el XIX– y de la aparición de un movimiento cultural, histórico y literario –*La Renaixença*– que se fue transformando en un movimiento político –el catalanismo– orientado a la consecución del autogobierno catalán.

Para Ainaud de Lasarte (1993, 31): “El catalanismo es un movimiento que defiende el reconocimiento de la personalidad de Cataluña. Un movimiento complejo en el que participan todas las clases sociales, con elementos económicos, culturales y jurídicos, con especial atención a la lengua y a la historia, que en su vertiente política se manifiesta, sobretodo, desde la segunda mitad del siglo XIX. Como otros movimientos parecidos, extendidos por Europa, se propone recuperar pacíficamente una situación cultural y política anterior, arrancada por la fuerza de las armas en 1714”.

Entre los principales hitos de este movimiento destacan el I Congreso Catalanista (1880), la presentación a Alfonso XII del *Memorial de Greuges* (1885), la aprobación de las Bases para una Constitución Regional Catalana, conocidas como las Bases de Manresa, por una Asamblea de la Unión Catalanista celebrada en 1892, etc.

El *Memorial de Greuges - Memoria en defensa de los intereses morales y materiales de Cataluña* (1885) reivindicaba la “vida regional” y no atacaba la unidad de la nación española. Pedía que la lengua catalana pudiera enseñarse en las escuelas y pudiera usarse en la vida pública⁴.

En cambio, en las *Bases de Manresa* (1892)⁵ se reivindicaba el autogobierno, la oficialidad de la lengua catalana y la construcción de una escuela catalana. La Base

4. “No tenemos, Señor, la pretensión de debilitar, ni todavía menos atacar la gloriosa unidad de la patria española; al contrario, deseamos reforzarla y consolidarla; pero entendemos que para conseguirlo no es un buen camino ahogar y destruir la vida regional para sustituirla por la del centro, sino que creemos que lo conveniente, a la vez que justo, es dar expansión, desarrollo y vida espontánea y libre a las diversas provincias de España para que de todas partes de la península salga la gloria y la grandeza de la Nación española.

Señor: se nos arrancó de cuajo nuestro sistema administrativo para ser substituido, primero por el sistema castellano, y hoy por una copia imperfecta y viciosa del sistema francés. Sólo podemos utilizar nuestra lengua en nuestros hogares y en conversaciones familiares; desterrada de las escuelas, también lo ha estado más tarde de la contratación pública y además de los tribunales, en los cuales muchas veces, y por muy ilustrados que sean, ni los jueces entienden a los testigos y procesados, ni éstos entienden a los jueces (...)”. Ver el texto íntegro en <http://www.xtec.es/~jrovira6/restau11/greuges1.htm> (Consulta 10 de marzo de 2010)

5. Su texto original puede consultarse en Josep TERMES i Agustí COLOMINES. Les Bases de Manresa de 1892 i els orígens del catalanisme. Generalitat de Catalunya. Barcelona, 1992

3ª dice: “La lengua catalana será la única que, con carácter oficial, podrá usarse en Cataluña y en las relaciones de esta región con el poder central”. La Base 15ª: “La enseñanza pública... deberá organizarse de una forma adecuada a las necesidades y carácter de la civilización de Cataluña”.

Todo este movimiento tuvo también sus repercusiones en la historiografía catalana. Para Fontana (1988, 429), “El renacimiento de la historiografía catalana repren- día en las últimas décadas del siglo y fructificaría ya en pleno siglo XX; ciencia histórica y conciencia nacional marchaban conjuntamente”. Y empezaban a repercu- tir en la escuela.

El movimiento nacionalista catalán había tomado conciencia de la importancia de disponer de un programa educativo para catalanizar el país como se ha podido com- probar en los textos anteriores. Paralelamente, en la primera década del siglo XX, el movimiento obrero catalán también iniciará su aventura educativa a través de la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia y de los Ateneos Obreros. El panorama edu- cativo español y catalán de principios del siglo XX fue caracterizado por Monés (1972, 11-17) de la siguiente manera: “(...) la clase dominante de Madrid, que no abdica en ningún momento de su poder político, la burguesía catalana apoyada en algunos momentos y en otros suplantada, por los sectores republicanos de la peque- ña burguesía, la Iglesia, representante por un lado de los sectores conservadores y bienpensantes del país y por el otro de los grupos retrógrados del Gobierno Central, y finalmente la clase obrera, que quiere hacer sentir su voz, buscan en la escuela un medio de propaganda y perpetuación de sus propios valores”. Sin embargo, aún los valores vinculados a la nación no habían emergido con la fuerza que tuvieron poste- riormente ni en el caso español ni en el catalán.

La catalanidad de la escuela fue, sin embargo, uno de los problemas educativos que caracterizaron el siglo XX. En opinión de Monés (1972, 16), “la catalanidad de la escuela y la renovación metodológica aparecen históricamente una al lado de la otra, sobretudo en la enseñanza elemental, y salvando algunos periodos, llenan nues- tra historia de la escuela de lo que llevamos del siglo XX. Escuela catalana y escue- la nueva, escuela en catalán y libertad del niño, catalán en la escuela y escuela activa, expresan un mismo sentimiento y un mismo anhelo”.

La catalanidad en la escuela empezó a materializarse gracias a la labor de los organismos de poder catalanes en manos de la burguesía. Instituciones como el Ayuntamiento de Barcelona, la Diputación Provincial de Barcelona y, más tarde (1914), la Mancomunidad (la unión de las cuatro diputaciones catalanas) tuvieron un papel muy importante. Al frente de la Diputación de Barcelona y de la Mancomuni- dad estuvo un político de la talla de Enric Prat de la Riba. Para Pelai Pagès (1972, 113-114), “otra característica diferencial en la política de Prat es que proviene de su postura nacionalista, estrechamente relacionada con el carácter de clase y con la re- volución burguesa que propugnaba. Es en realidad este último aspecto el que carac- teriza toda su tarea política, que se encontraba en contradicción permanente con el conservadurismo (...) que inspiraba los gobiernos de Madrid. Si bien defendía su nacionalismo con argumentos extraídos del pasado histórico catalán, aquel respondía a una situación muy concreta: la burguesía industrial había alcanzado en Cataluña un

grado de desarrollo muy elevado y sus intereses económicos no eran los mismos que los de unas clases sociales gobernantes, cuyo poder radicaba en la propiedad latifundista de la tierra (...).”

La tarea educativa que Prat de la Riba impulsó dio lugar a que Cataluña se situara en la vanguardia de la renovación pedagógica española. En el año 1913, Prat creó el *Consell d'Investigació Pedagògica* (en 1916 pasó a denominarse *Consell de Pedagogia*). La labor de este Consell se realizó en varios frentes entre los que destacan la introducción de la pedagogía Montessori, a través de la creación de una escuela con el nombre de esta pedagoga, y la creación de las *Escoles d'Estiu*, espacios de formación y autoformación de los maestros para la catalanización y la renovación de la escuela catalana. La primera Escola d'Estiu la organizó en 1914 la Diputación de Barcelona a través del Consell d'Investigació Pedagògica. Las siguientes (desde 1915 a 1923) fueron organizadas por la Mancomunitat.

L'Escola d'Estiu de 1914 se dirigió a maestros de ambos sexos con la intención de “refrescar su espíritu poniéndolo en contacto directo con las nuevas ideas y procedimientos de enseñanza” (Diputació de Barcelona, 1983, 8). La primera Escola d'Estiu se centró en tres cursos: un curso sobre el Método Montessori, un curso de trabajo manual y un curso de dibujo además de una amplia oferta de visitas culturales y artísticas. A partir de la segunda, se empezaron a ofrecer cursos de ortografía catalana, de literatura catalana, de historia del arte, de tradiciones populares catalanas, etc. Además, por supuesto, de cursos de actualización pedagógica y didáctica. Sin embargo, las primeras Escoles d'Estiu priorizaron la formación de los maestros en ámbitos científicos como ciencias de la naturaleza o química. En la Escola d'Estiu de 1919 se ofrece el primer curso de Historia de Cataluña a cargo del profesor Ferran Valls Taberner. Sus objetivos fueron: “orientar a los alumnos en la búsqueda, selección y consulta del material de bibliografía histórica (libros, memorias, anuarios, folletos, opúsculos) e introducirlos a las prácticas de lectura, clasificación, interpretación y crítica de documentos históricos” ((Diputació de Barcelona, 1983, 63). En principio, no parece que la formación fuese destinada a preparar a los maestros para enseñar historia de Cataluña en la escuela. En otras Escoles d'Estiu se programaron cursos de parecidas características tanto de Historia como de Geografía.

La intención de las Escoles d'Estiu, y su labor sustitutoria de una formación de maestros que no cumplía con las expectativas de Cataluña, se manifestaron en la introducción al programa de l'Escola d'Estiu de 1921: “La fe mueve montañas. Los medios han sido pocos, el ambiente enrarecido, (...), la tarea, tomada de las manos de otros que la han malmetido y, a pesar de estos obstáculos, la obra emprendida, por la virtud de la fe, que sólo encomienda un patriotismo verdadero, ha triunfado. L'Escola d'Estiu tiene hoy una vida franca que no ha alcanzado ninguna de las instituciones parecidas. Es que la Mancomunidad, como el buen pastor, conoce a su pueblo y su pueblo la entiende” (Diputació de Barcelona, 1983, 81).

Estas ideas se completaron en la introducción al programa de l'Escola d'Estiu de 1922 con las palabras siguientes: “Un estudio serio de los problemas de nuestra enseñanza, una determinación de la doctrina que los ha de orientar, una sistematización de los mismos según nuestra manera de ser, la concreción definitiva, en fin, de nues-

tra escuela en base de un trabajo consciente de estudio, de investigación y de colaboración, todo se puede esperar cuando se han unido voluntades y los esfuerzos se suman inteligentemente” (Diputació de Barcelona, 1983, 103).

La dictadura de Primo de Rivera acabó con la Mancomunidad y con las Escoles d’Estiu. La situación catalana –“la cuestión catalana”– nunca fue bien vista por los sectores más conservadores y reaccionarios de la capital de España. El golpe militar de Primo de Rivera (1923) tuvo mucho que ver con esta situación y, en particular, con la paulatina penetración de las ideas catalanistas en el sistema educativo catalán. Basta un ejemplo para ilustrar esta situación. La Real Orden de octubre de 1925 sobre propagandas antipatrióticas y antisociales⁶:

- “los Maestros de Escuelas nacionales y todos los Profesores de la enseñanza pública, (...) deben dar ejemplo paladino de virtudes cívicas dentro y fuera de las aulas y conducir a sus discípulos por la senda del bien y del orden social, tanto en las lecciones que les transmitan y en las doctrinas que les infundan, como en la vida que ellos mismos practiquen”,
- “hay algunos, pocos, que estiman que, (...) tienen libertad completa para (...) dedicarse a propagandas, más o menos encubiertas, **contra la unidad de la Patria** o contra instituciones que, cuales la familia, la propiedad, la religión o la nación, constituyen el fundamento sobre que descansa la vida de los pueblos”,
- “Algunos, aunque poquísimos -pero no por esto menos perniciosos-, llegan a pretender cautelosamente introducir sus nefandas doctrinas en el alma de sus discípulos, **bien omitiendo hechos esenciales en la exposición de la Geografía y de la Historia, ora dándoles ambigua explicación, ya proponiendo cuestiones con enunciados de equívoca significación**, que atraen al alma de sus alumnos dudas y vacilaciones hacia verdades que indeleblemente deben quedar grabadas en su alma (...)”.

La referencia explícita a la Geografía y la Historia evidencia la importancia que ya tenían estas asignaturas para la formación de una conciencia patriótica. Fue uno de los primeros choques entre concepciones nacionalistas en España. Pero no sería el último!

El período finalizó con la II República y la Guerra Civil. Las elecciones del 14 de abril de 1931 pusieron fin a la Monarquía y abrieron un futuro de esperanza que, lamentablemente, duró muy poco y acabó de manera trágica para la inmensa mayoría

6. El subrayado es mío. La orden, además, manifestaba de manera contundente que se debía:

Vigilar “**cuidadosamente acerca de las doctrinas antisociales o contra la unidad de la Patria** que puedan ser expuestas por algunos Profesores o Maestros dentro de sus clases”, examinar “los libros de texto en las Escuelas, y si no estuviesen escritos en español o contuvieren doctrinas de tendencias contrarias a la unidad de la Patria, o contra las bases que constituyen el fundamento del régimen social, los harán retirar inmediatamente de manos de los niños y procederán a formar expediente al Maestro, suspendiéndole de empleo y medio sueldo”.

http://personal.us.es/alporu/legislacion/orden_primo_rivera.htm. Consulta: 15 de marzo de 2010.

de españoles. La República fue un intento de culminar la revolución burguesa y en esta revolución la educación era uno de los ejes fundamentales. “La fe en la escuela fue una creencia firmemente arraigada en las mentes de todos los políticos republicanos, conformados en las tradiciones del regeneracionismo, del movimiento institucionalista y del socialismo”, según Escolano (2002, 123). En Cataluña, además, en las tradiciones del catalanismo y del anarquismo. La obra educativa desarrollada por la República y por la Generalitat de Cataluña fue intensa, aún durante la misma Guerra Civil.

Una de las primeras medidas de la II República fue la aprobación del bilingüismo en Cataluña, es decir, el reconocimiento de la lengua catalana como lengua escolar (25 de abril de 1931). También fue importante la creación, en mayo de 1931 de las Misiones Pedagógicas encargadas, entre otras cosas, de “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana” y de realizar “excursiones con los maestros y los niños a lugares de interés histórico, geográfico y artístico”. O la reforma de las Escuelas Normales también en 1931. En Barcelona se crearon el *Institut-Escola*, inspirado en los principios del Instituto Libre de Enseñanza y la Escuela Normal de la Generalitat. En el preámbulo del Decreto por el que se aprobó la Escuela Normal de la Generalitat se podía leer: “En este sentido Cataluña, sin perjuicio de lo que haya de hacerse cuando el Estatut entre en vigor, puede ensayar un tipo de Escuela Normal de Magisterio que sin mengua de las demás características de las demás escuelas, responda plenamente a las modalidades típicas de su fisonomía catalana”⁷.

La Constitución de la II República aprobó en su artículo 48 que la enseñanza primaria era gratuita y obligatoria. También que era laica, que el trabajo debía ser el eje de su actividad metodológica y que se inspirará en ideales de solidaridad humana. En su artículo 50 reconocía que “Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en sus Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República”⁸.

La Constitución recogía en parte las aspiraciones de Cataluña. Sin embargo, el Estatut de Núria (1931)⁹, de carácter soberanista, aspiraba a mucho más. En su artículo 13 a) se decía que correspondía a la Generalitat de Catalunya la legislación y la ejecución directa de la enseñanza en todos sus grados y ordenes, los servicios de instrucción pública, bellas artes, museos, archivos, bibliotecas y conservación de

7. Decreto del 22-VIII-1931, publicado en NAVARRO (1979, 86-87).

8. La Constitución de la II República Española puede consultarse en <http://www.icsi.berkeley.edu/~chema/republica/constitucion.html>. Consulta, 20 de marzo de 2010.

9. Con el nombre de Estatut de Núria se conoce el texto redactado, en esta localidad del Pirineo Catalán, por 44 diputados del Parlament de Catalunya, del Estatut aprobado por el Parlament y refrendado por el pueblo catalán (varones mayores de 25 años) y que fue sometido a discusión en las Cortes Españolas. De la discusión salió el Estatut de Catalunya de 1932 del que desapareció el articulado más soberanista.

monumentos. Para la concesión de títulos profesionales que deban tener vigor en todo el territorio de la República, los programas y las enseñanzas escolares deberán satisfacer los mínimos señalados por la legislación general”. En cambio el Estatuto de Autonomía aprobado por las Cortes Españolas en 1932 decía, en su artículo 7, que la Generalitat “podrá crear y sostener los centros de enseñanza, en todos los grados y ordenes que crea oportunos, siempre de acuerdo con lo que se dispone en el artículo 50 de la Constitución, con independencia de las instituciones docentes y culturales del Estado y con los recursos de la Hacienda y de la Generalitat, dotada por este Estatut”¹⁰.

Los debates en las Cortes republicanas en torno a las competencias educativas de Cataluña pusieron en evidencia la existencia de grandes diferencias entre algunos diputados españoles y diputados catalanes. La “cuestión catalana” emergía de nuevo en la II República y sería una de las causas del enfretamiento civil que se produjo en 1936, después del triunfo del Frente Popular. Las palabras del diputado de Unió Socialista de Catalunya, Rafeal Campalans, ejemplifican la naturaleza del debate: “No habéis comprendido, señores diputados, lo que el 14 de abril significó para Cataluña... (...) Nosotros os decíamos... que nos lanzáramos a crear una nueva España, una España digna de todos, en que todos los españoles pudieran convivir con igual dignidad, una España integral, la única posible, integrada, dentro de un Estado libre, por un conjunto de pueblos libres, fusionados por su única libertad. Esta es la única España integral con existencia posible. Enfrente de esto, podéis hacer una España-fuerza, una España-policia, una España que sea muchas cosas, pero la España integral a la que el pueblo aspira y reclama de nosotros, no la podrá hacer esta gente (señalando a la minoría agraria). (...) Somos nosotros los que venimos aquí de cara al futuro, y ¿con qué se nos sale?, ¿Con qué se combaten nuestras aspiraciones? Con papeles viejos, con leyes derivadas del Estado de guerra de Felipe V, con... las leyes autocráticas y despóticas de la monarquía borbónica...” (citado por Navarro, 1979, 33)..

A pesar de ello, el Estatut de 1932 permitió a la Generalitat avanzar en la creación de un sistema educativo catalán. Así, por ejemplo, en la reforma de las Escuelas Normales se incluían las metodologías y, entre ellas, la Metodología de la Geografía y de la Historia. La transformación de la formación inicial de los maestros y de las maestras se completó con la de la formación continuada realizada en las Escoles d’Estiu. Con la II República volvieron a ser el principal espacio de actualización científica y pedagógica de los maestros catalanes. Y también de lucha política a favor de la escuela catalana. Las Escoles d’Estiu se reanudaron en 1930. Entre los cursos que se ofrecieron destacan Gramática catalana, Historia de Cataluña y Los métodos de geografía humana aplicados a Cataluña. A partir del año 1931 será la Generalitat

10. El texto del Estatut de Núria puede consultarse en <http://republica-republicanisme.uab.es/docs/f340f1b-1f65b6df5b5e3f94d95b11daf.pdf> (Consulta: 20 de marzo de 2010)

La versión en castellano del Estatut de 1932 puede consultarse en <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/45700629871425217465679/index.htm> (Consulta: 25 de marzo de 2010)

de Cataluña la responsable de su organización. El peso del aprendizaje del catalán y de asignaturas de Geografía de Cataluña, Historia de Cataluña e Historia del Arte de Cataluña cada vez será mayor. Sin embargo, el nacionalismo catalán que se respiraba en los programas no tenía parangón con el rancio nacionalismo español de otros tiempos. Así, en la presentación de los cursos de L'Escola d'Estiu de 1932, organizada por la Escuela Normal de la Generalitat, se decía "Pero l'Escola d'Estiu de 1932 no quiso limitarse únicamente a los valores más expresivos de la cultura catalana [Geografía e Historia de Cataluña]. Sensible a las ondas emocionales de amplia hermandad hispánica puestas en movimiento por el espíritu democrático y humano de la República, la Escuela de Verano quiso complacerse al ofrecer, por primera vez en la historia de l'Escola d'Estiu, un interesante cursillo de Historia de España, confiando al conocido historiador y publicista Gonçal de Reparaz, y un curso de Literatura castellana contemporánea, confiado al ilustre catedrático de la Universidad de Barcelona, Angel Valbuena i Prats (Diputació de Barcelona, 1983, 189)". L'Escola d'Estiu de 1936 fue la última Escola d'Estiu de la República. Había estallado la Guerra Civil!

El triunfo de la derecha y de los radicales en 1933 supuso un freno a las realizaciones de la II República y un ejemplo de lo acertado del pronóstico de Campalans. Habría que esperar al triunfo del Frente Popular para poder proseguir con la política educativa progresista iniciada en 1931. Pero la Guerra Civil... En Cataluña la respuesta educativa al alzamiento fascista fue la creación del CENU (Consejo de la Nueva Escuela Unificada). Su objetivo principal fue dar escuela a todos los niños y niñas. Una escuela inspirada en los principios racionalistas del trabajo y de la fraternidad humana, libre de todo tipo de privilegios. El problema fue su corta duración y el triunfo de los militares golpistas. El triunfo de Franco acabó, por un largo periodo, con la esperanza de una escuela catalana y española, democrática y transformadora y se volvió a una escuela centralista, españolista, represora de la diversidad cultural y lingüística de los pueblos de España y al servicio de Dios y de la Patria.

3. La escuela franquista: la imposición de la escuela nacional española y los primeros intentos de recuperar la escuela catalana.

La dictadura franquista fue un período regresivo, reaccionario y autoritario. La educación estuvo sometida, primero, a los principios teóricos del fascismo –de la Falange, del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina– y de la Iglesia más conservadora. Y más tarde, de los tecnócratas del Opus Dei.

No voy a entrar en el análisis de las leyes y reglamentos que se impusieron en la España franquista para acabar con la perniciosa influencia del magisterio republicano –uno de los sectores más perseguidos por los militares, la Iglesia y por los falangistas– ni en las leyes que pusieron fin a la Ley Moyano. La escuela se dejó de nuevo en manos de la Iglesia aunque el estado conservó su poder en un sector público –escuela elemental y secundaria– claramente desfavorecido en relación con la enseñanza religiosa. Por otro lado, se volvió a perseguir la enseñanza en las “len-

guas vernáculos” que, una vez más, fueron prohibidas en la escuela y relegadas al ámbito familiar.

La imagen que de la nación española quería dar el franquismo se resume bien en una de sus frases preferidas: “Una, Grande y Libre”. La nación Una era España. Y era grande porque en su pasado tuvo hechos tan importantes como la Reconquista –los supuestos 800 años de lucha contra los musulmanes–, la conquista y colonización de América, la Inquisición y la persecución de la herejía, etc. La España que venció en la Guerra Civil a los judíos, a los masones, a los comunistas, y a todo tipo de separatistas. Una España cuya historia ha sido protagonizada por grandes hombres, santos varones y caudillos militares.

Aún no había finalizado la Guerra Civil cuando el Gobierno de Franco ya empezó a legislar sobre la enseñanza. En el *Boletín Oficial del Estado* del 23 de septiembre de 1938 se publicó el texto legal que iba a configurar la reforma de la Segunda Enseñanza. En el prólogo se afirmaba “La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante, hijo de la apostasía y de la odiosa y mendaz leyenda negra, se ha de conseguir mediante la enseñanza de la Historia Universal (acompañada de la Geografía), principalmente en sus relaciones con la de España. Se trata así de poner de manifiesto la pureza moral de la nacionalidad española; la categoría superior, universalista, de nuestro espíritu imperial, de la Hispanidad, (...)” (Álvarez Osés, et al., 2000, 57). Para el historiador español Julio Aróstegui (2000, 23): “El control de la enseñanza de la Historia fue cuestión clave porque su sentido era, naturalmente, esencial en la justificación y legitimación del régimen. La Historia tenía que estar al servicio de los ideales de la Cruzada, de la España “eterna” y, en definitiva, de los “ideales del 18 de julio” (Aróstegui, 2000, 23). Esta opinión es compartida por Martínez Tórtola (1996), para quien “En primer lugar se observa el deseo de despertar y potenciar el *sentimiento nacionalista*, patente en la necesidad de hacer renacer el amor a la Patria que, aunque no está mencionado expresamente, subyace en algunos párrafos de la exposición de motivos. Este sentido nacionalista se contempla en expresiones como “*La valorización del auténtico Ser de España*”. Ser que se identifica con la España del siglo XVI, esto es, con el esplendor del Imperio; o “*La revalorización de lo español, la definitiva extirpación del pesimismo anti-hispánico y extranjerizante*” como justificación para refutar cualquier injerencia exterior” (Martínez Tórtola, 1996, 33-34).

Esta tendencia se refuerza en el Plan de Estudios de 1953 (Boletín Oficial del Estado de 2 de julio). Se crea una nueva materia: La Formación del Espíritu Nacional (FEN) en el bachillerato que se ajustaba a los principios fundamentales del Movimiento Nacional y, por supuesto, al dogma y a la moral católicos:

“Los cuestionarios y enseñanzas de la Formación del Espíritu Nacional se orientarán principalmente a infundir a los alumnos desde los primeros cursos el conocimiento de la misión de España en la Historia; su servicio a los altos valores de la concepción católica de la vida; la significación que sus hombres y hechos representativos han tenido en la historia universal; la acción de España en América y el valor de la comunidad de los pueblos hispánicos, y las instituciones y

principios fundamentales del Movimiento Nacional, especialmente la unidad religiosa, la doctrina social y el servicio del bien común de la patria” (Álvarez Oses, et al., 2000, 73-74).

Una historia de España basada en hechos políticos y militares y en la que sólo de manera marginal y estereotipada se hablaba de la existencia de otros pueblos, de otras culturas y de otras lenguas. Por ejemplo, en el manual de Formación del Espíritu Nacional de Álvarez y Orte¹¹ para el segundo curso de bachillerato (alumnos de 12 años) se puede comprobar cómo se interpretaban las diferencias culturales entre los pueblos y regiones españolas:

“De Oriente heredaron los andaluces la sangre ardiente, la desbordada fantasía y el gusto artístico; de Castilla, la austeridad, el idioma y el espíritu de sacrificio. (...) El andaluz es aficionado a las fiestas que se pueden dividir en procesiones, romerías y toros”.

“El pueblo catalán es trabajador infatigable, amante del ahorro y emprendedor. Estas cualidades le han hecho ser un buen campesino, que labra sus campos con esmero y saca de una tierra difícil un magnífico rendimiento. Estas cualidades también le han dado su extraordinaria capacidad para la industria y el comercio”.

El análisis de los manuales de historia y de geografía de estos primeros años del franquismo pone en evidencia, por un lado, la denuncia de los separatismos desmembradores de la patria, en particular, el catalán, y, por el otro, el conocimiento del glorioso pasado de España para generar amor a la patria y el deseo de imitar las gestas de sus héroes. Para Abós (2003, 107), “El destino de España otorgado por la Providencia como “pueblo elegido” llevaría implícita la vocación mesiánica e imperialista, para lo cual sería necesario un unitarismo fundamentalista, entendido como uniformidad religiosa, lingüística e ideológica, en lugar de una unidad integradora y respetuosa con la variedad cultural de los pueblos de España”.

Para conseguir estas metas, el franquismo no dudó en anular la personalidad nacional catalana, su lengua, su cultura, sus instituciones políticas y su Estatut. La mejor ejemplificación de ello fue el fusilamiento del último presidente de la Generalitat elegido democráticamente, Lluís Companys, después de ser entregado por la Gestapo a los franquistas y de un juicio sumarísimo a manos de los militares que lo condenaron a muerte.

Desde los primeros días de la ocupación de Cataluña se prohibió la utilización y la enseñanza del catalán en la escuela, se depuró el magisterio catalán y fueron per-

11. La referencia exacta del texto escolar es: ALVÁREZ LASTRA, M./ORTE MARTÍNEZ, E. de: Formación del Espíritu Nacional. Segundo año de bachillerato. Madrid, 1955. Gráficas Canales. Los dos autores eran Instructores Nacionales del Frente de Juventudes, organización juvenil adscrita a la Falange Española. Los textos se hallan en las páginas 68 y 53 respectivamente.

seguidos y encarcelados aquellos maestros o aquellas maestras que no pudieron exiliarse, y se substituyeron por maestros y maestras de fuera de Cataluña, se retiraron los libros escritos en catalán, etc¹².

En definitiva, para Marta Mata (2001):¹³ “los vencedores destruyeron un modelo de escuela alcanzado con mucho trabajo y entusiasmo, la escuela del período republicano, que fue excepcional para la renovación pedagógica, excepcional en formación de maestros, extensión y calificación de la escuela en general, y valoración en la opinión pública”.

La dura situación de los primeros 25 años de franquismo empezó a cambiar con la llegada al poder de los tecnócratas del Opus Dei. A mediados de los años 60 España había experimentado profundas transformaciones económicas y sociales. Se había industrializado, llegaban grandes cantidades de turistas europeos y muchos españoles dejaban la España rural e inmigraban hacia Europa o hacia las comunidades más ricas e industrializadas. En este contexto se aprobó la Ley General de Educación (1970) y empezaron a emerger voces críticas en el magisterio español y, en particular, en el catalán que empezaron a plantear de nuevo la catalanización de la escuela. Algunos años antes (1965) había sido fundada en Barcelona l'Escola de Formació de Mestres “Rosa Sensat”, asociación catalana responsable de la más importante iniciativa de los maestros a través de una renacidas Escoles d'Estiu. Entre esta fecha y la muerte del dictador, Catalunya conoció un impulso importante hacia la “catalanización” de la escuela, que permitió, a la desaparición de este último, reemprender la obra política y educativa más intensa y más duradera de la historia democrática de España y de Catalunya. Pero este auge que tuvo sus raíces en el pasado es historia reciente.

Bibliografía

- ABÓS, A.L. (2003). *La historia que nos enseñaron (1937-1975)*. Madrid: Foca.
- AINAUD DE LASARTE, J.M. (1993). “El catalanisme, abans i després de les Bases de Manresa”. *Crònica d'Ensenyament*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 53, 31-32.
- ÁLVAREZ OSES, J.A./CAL FREIRE, I./HARO SABATER, J./GONZÁLEZ MUÑOZ, M.C. (2000): *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid. Libros de La Catarata.

12. Para un análisis de la represión que sufrió Cataluña y, en particular, su magisterio puede consultarse *Catalunya sota el règim franquista. Vol. I Informe sobre la persecució de la llengua i la cultura de Catalunya pel règim del General Franco*. Paris, 1973. Edicions Catalanes de Paris
13. Marta Mata, junto a los autores de la obra donde ha sido extraída esta cita fueron los fundadores de l'Escola de Mestres “Rosa Sensat”, núcleo fundamental de la renovación pedagógica catalana que reivindicó la escuela catalana en pleno franquismo. Marta Mata fue una de sus principales impulsoras durante el franquismo y a la muerte del dictador, como representante política, del Partit dels Socialistes de Catalunya en el Ayuntamiento de Barcelona, en el Parlament de Catalunya y en Madrid.

- ARÓSTEGUI, J. (2000). "Prólogo". En Álvarez Oses, J.A.; Cal Freire, I.; Haro Sabater, J.; González Muñoz, M.C. *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid. Libros de La Catarata, 15-33.
- DIPUTACIÓ DE BARCELONA (1983). *Escola d'Estiu (1914-1936). Edició facsímil dels programes i cròniques*. I Congrés de Moviments de Renovació Pedagògica. Barcelona. Alta Fulla.
- ESCOLANO A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FONTANA, J. (1988). "La fi de l'Antic Règim i la industrialització (1787-1868)". Vilar, P. (dir.). *Història de Catalunya*, vol. V. Barcelona: Ed. 62.
- MARTÍNEZ TORTOLA, Esther (1996). *La enseñanza de la historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Madrid: Tecnos.
- MATA, M. (2001). "Un període difícil". Canals, M.A.; Codina, M.T.; Cots, J.; Darder, P.; Mata, M.; Roig, A. *La Renovació Pedagògica a Catalunya des de dins (1940-1989). Fets i records*. Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat.
- MONÉS, J. (1972). "Introducció". *A l'avantguarda de l'educació. Experiències pedagògiques 1900-1938*. Barcelona. Departament d'activitats culturals de la E.T.S.I.I.B. Permanent del Congrés de la Formació, 11-17.
- NAVARRO, R. (1979). *L'educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona: Edicions 62.
- PAGÈS, P. (1972). "Política cultural de Prat de la Riba". *A l'avantguarda de l'educació. Experiències pedagògiques 1900-1938*. Barcelona. Departament d'activitats culturals de la E.T.S.I.I.B. Permanent del Congrés de la Formació, 107-140.

El tratamiento de la diversidad en la escuela desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia

Antoni Santisteban Fernández

antoni.santisteban@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

La enseñanza de la diversidad cuando se plantea desde el contexto de la escuela y la nación, nos obliga a reflexionar críticamente sobre estos dos conceptos. En primer lugar debemos plantearnos la pregunta: ¿qué escuela queremos para que tenga cabida la diversidad? En segundo lugar nos preguntamos: ¿qué nación nos imaginamos donde se pueda convivir en un contexto de diversidad? Las finalidades, los contenidos o los métodos de enseñanza estarán mediatizados por estas ideas, por nuestras representaciones sobre la escuela y la nación. Posteriormente a estas dos preguntas, plantaremos algunas aportaciones de la enseñanza de las ciencias sociales al tratamiento de la diversidad.

Abordemos entonces la primera pregunta: ¿qué escuela queremos? Aparecen dos grandes opciones, muy diferentes entre sí, que han marcado en las últimas décadas las políticas educativas: a) una diversidad de escuelas diferentes, en función de los idearios de los centros; b) una escuela diversa en su interior, pluralista, con un proyecto educativo propio en función del contexto y del alumnado. La primera opción defiende la existencia de diferentes escuelas con diferentes culturas, la segunda opción defiende una escuela donde caben todas las culturas.

En el caso de España han coexistido las dos tendencias, lo cual ha dado lugar a la presencia de los dos modelos en el sistema educativo, correspondiendo cada tendencia, en un principio, a posiciones ideológicas o políticas opuestas. En la actualidad esta realidad ya no es tan clara. La escuela pública y sus defensores han optado por un modelo de escuela pluralista, donde convive la diversidad como una riqueza, aunque en crisis permanente por la falta de apoyo en las políticas educativas. La pluralidad de escuelas ha sido defendida también por un sector importante de la sociedad, que considera que la escuela privada, con un ideario propio, es un derecho democrático, hasta el punto que la mayoría han sido subvencionadas por algún gobierno, aunque no cumplieran algunas normas legales, por ejemplo en cuanto a coeducación, ya que algunos centros no son mixtos.

Ante esta situación podemos afirmar que sólo la escuela pública defiende y favorece la diversidad en los centros educativos. La escuela privada o privada-subvencionada tiende a defender la pluralidad de escuelas y no la escuela pluralista. Se dan en este contexto dos grandes contradicciones. La primera es que los proyectos educativos de estos últimos centros educativos pueden defender la diversidad, pero no aceptan que esta realidad social se refleje en sus aulas. La segunda gran contradicción es la existencia de una parte del profesorado que trabaja en la escuela pública

y que defiende la diversidad, pero que lleva a sus hijos a la escuela privada, la cual defiende la uniformidad cultural, social o religiosa.

La segunda cuestión es la pregunta sobre ¿qué nación queremos? En nuestro contexto hablamos de la nación catalana y también de la nación española, a veces se niega la nación catalana y otras se niega la nación española, algunos catalanes se sienten sólo catalanes, otros se sienten catalanes y españoles o españoles y catalanes, por ese orden, o solamente españoles. Por lo tanto, cuando hablamos de nación y escuela estamos haciendo referencia a dos aspectos de la realidad muy complejos, con unas características muy concretas en nuestro contexto político, histórico y educativo. A esto hay que añadir la existencia en la actualidad de una multiplicidad de otras nacionalidades en la escuela, a partir de la fuerte inmigración de los últimos años.

Una idea muy importante que quiero destacar es que la diversidad de todo tipo ha estado presente siempre en nuestra escuela, aunque no por eso ha tenido la atención que se merece. Tampoco ha sido un campo común desde el ámbito específico de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía o la historia, aunque sea esencial para comprender el pasado, el presente y también el futuro. La diversidad étnica, cultural o religiosa ha formado parte de la realidad escolar catalana o española desde siempre, pero esto no se ha visto reflejado en los currículos o en el trabajo de aula, al menos de una parte importante del profesorado (Santisteban, 1994).

A lo largo de los años durante el franquismo existió la intención de utilizar la enseñanza de la historia y de la geografía como instrumentos para construir una idea única de España, se negaba la existencia de diferencias significativas entre las comunidades que formaban parte del Estado (Pagès, 2010). Con la llegada de la democracia, la Constitución y los gobiernos autonómicos, coincidió también la llegada de una nueva diversidad, una inmigración extranjera que introducía una nueva problemática en la convivencia. Tampoco ahora la diversidad se ha gestionado correctamente en la escuela, ya que existen otras prioridades unificadoras que se ponen por delante de este objetivo, todo queda en el terreno de las intenciones y pocas propuestas acuden al espacio de los problemas reales de la práctica educativa.

Es cierto que se han realizado una gran cantidad de trabajos sobre temáticas relacionadas con la multiculturalidad, desde el ámbito de la pedagogía o la psicología, pero en conjunto han aportado muy poco a la práctica. Por un lado la transversalidad en el tratamiento de la diversidad en la escuela ha sido un fracaso y, por otro, la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía o la historia, han tenido un papel muy pobre en estas propuestas. Por estos motivos en el futuro deberían revisarse tanto las propuestas educativas como la perspectiva científica desde donde se realizan.

¿Puede enseñarse la diversidad cultural sin un fundamento del conocimiento didáctico desde la antropología o la sociología? ¿Puede enseñarse la pluralidad democrática sin un fundamento didáctico desde la política o el derecho? ¿Puede enseñarse la diversidad social o religiosa sin un fundamento didáctico desde la historia, la geografía y las ciencias sociales? La respuesta es definitivamente que no. Esta es una de las razones por las cuales muchos escritos sobre interculturalidad son poco útiles a la enseñanza. Desde la enseñanza de las ciencias sociales debe darse una

respuesta al tratamiento de la pluralidad y de la diversidad, ya que es desde estas áreas que tiene más sentido su tratamiento. Lo cual no descarta otras acciones de tipo transversal desde todas las áreas del currículum, así como una posición clara de toda la comunidad educativa en esta dirección.

Aunque muchos creemos que la situación es la que se ha descrito, esto no puede ocultar o negar que existe una parte del profesorado que ha tratado la diversidad de todo tipo en la escuela, con responsabilidad y con un claro compromiso social, en la educación infantil, primaria y secundaria. Esta parte del profesorado aunque es minoritaria no deja de ser significativa y muy importante. ¿Qué vamos a hacer con toda esta herencia de experiencias del profesorado en todas las etapas educativas? ¿Qué vamos a hacer con la tradición, por ejemplo, de los MRP -Movimientos de Renovación Pedagógica- en Cataluña? ¿Qué vamos a hacer ahora con tantos maestros que realizaron y realizan prácticas coherentes? Es este profesorado y estas escuelas las que podemos escuchar y de las que podemos y debemos aprender, una tradición a tener en cuenta, con todos sus aciertos y todos sus errores.

Existe entonces una gran cantidad de maestros y maestras que representan un patrimonio de conocimiento humano, para renovar el tratamiento de la diversidad en la escuela. Una parte importante de este profesorado se sitúa en la perspectiva crítica y defiende una enseñanza basada en problemas. Así que hoy, que parece que todo está en crisis, nos preguntamos: ¿No es cierto que la tradición crítica es la mejor herencia que tenemos en educación para/desde la diversidad? Es lo que dicen al menos la mayoría de autores que han reflexionado sobre el tema, aunque como señala Roland Evans (2010) (uno de los mayores defensores de los estudios sociales críticos), el fracaso es evidente. Pero, aunque sea así, la tradición de la educación crítica, especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia, es el mejor legado que nos dejó nuestro propio pasado.

También existe una cierta investigación desde la didáctica de las ciencias sociales, especialmente en los últimos 15 años, que puede aportar datos interesantes para tomar decisiones, para pensar por qué, qué contenidos y cómo tratar la diversidad en la escuela. Ya no podemos decir que no existen investigaciones o propuestas de innovación. Existe en la actualidad una tradición, unas experiencias y un legado, en la investigación y en la escuela, que deben valorarse y que deben ser las bases de una nueva realidad escolar, para tratar la pluralidad de ideas, la diversidad cultural o la identidad desde la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía o de la historia (Santisteban, González y Pagès, 2010).

En el tratamiento de la diversidad ha existido y existe un modelo de enseñanza de las ciencias sociales que prioriza fundamentalmente los hechos, los cuales son presentados como algo inevitable y no se da la posibilidad de interpretarlos. Este modelo se basa en la memorización de determinadas respuestas y afirma: “esto sucedió así, esto es así, esto será así en el futuro”. Pero desde un modelo crítico de enseñanza de las ciencias sociales, que defendemos, lo importante es dar prioridad a la construcción de conceptos y favorecer sobretudo la interpretación de la realidad. Esta opción se basa en la solución de problemas sociales, comenzando por realizar preguntas (Santisteban, 2009), por ejemplo: “¿por qué somos diferentes?, ¿por qué

existe la pluralidad o la diversidad?, ¿qué nos une y qué nos separa?, ¿cómo podemos mejorar la convivencia?, ¿qué pasaría si todos fuésemos iguales?, ¿cómo sería la vida si todos pensáramos igual?”. Estas preguntas nos permiten plantear respuestas a partir del estudio de la historia o de la sociedad actual. Otra pregunta para nuestros alumnos puede ser: ¿te gustaría que todo el mundo tuviera los mismos gustos y las mismas ideas que tú?

La diversidad, como concepto que construyen las personas, no deja de ser una dimensión del concepto de pluralidad en la sociedad, que hace referencia no sólo a que somos diferentes, sino también a que vemos el mundo y lo interpretamos de manera distinta. Y la pluralidad es la esencia de la democracia, es un concepto clave en ciencia política y las ciencias sociales en general, por ejemplo para explicar la necesidad de las normas de convivencia o del sentido de la organización social. Por lo tanto, tratar la diversidad en la escuela es educar para la ciudadanía (Casas, 1999; Santisteban y Pagès, 2009). Y creo que el concepto de diversidad no se puede reducir únicamente a conceptos como integración, respeto o aceptación, que están pensados desde una posición de privilegio. La escuela y, en especial, la enseñanza de las ciencias sociales han de proponer el tratamiento o la construcción de otros conceptos como el mismo de pluralidad, convivencia y organización social, así como otros relacionados con el poder, la comunicación y el conflicto.

Tratar el concepto de pluralidad, diversidad o diferencia obliga a construir en primer lugar el concepto de identidad que, por otro lado, no podemos separar del concepto de alteridad. Somos como somos porque nos comparamos con alguien. Y el estudio de la propia identidad debe entenderse como el punto de partida para la comprensión de otras identidades diferentes, iguales o semejantes a la nuestra. Estudiamos nuestra cultura no sólo para establecer una relación emocional a través del conocimiento, sino, principalmente, para comprender después otras culturas. Así desarrollamos la competencia social y ciudadana. Así también nos hacemos racionales o humanos, aprendemos a saber, a saber hacer, a vivir juntos, y aprendemos a ser. Así, podremos acercarnos a la complejidad real de cómo se forman las identidades, cómo se construye una identidad múltiple o qué raíces tiene la multiculturalidad.

En el desarrollo del pensamiento social y en la construcción de la identidad y la alteridad, existen dos tipologías de capacidades que son imprescindibles para trabajar sobre la diversidad: la metacognición y la empatía (Martineau, 2002). La primera hace referencia a la capacidad de pensar cómo pensamos nosotros mismos sobre un tema, por qué pensamos así, cómo pensamos los valores sociales, cómo construimos nuestros estereotipos, prejuicios o representaciones sociales. La segunda, la empatía, hace referencia a cómo piensan otras personas, por qué piensan como piensan, en qué se diferencian de nuestra manera de pensar. De esta manera, el proceso parece lógico y coherente. Primero debemos aprender a pensar sobre cómo pensamos, después debemos aprender a pensar cómo piensan los demás. Así comprenderemos la diversidad y podremos enfrentarnos mejor a la solución de conflictos.

¿Qué pueden ofrecer las ciencias sociales, la geografía o la historia a una formación para la diversidad, el pluralismo y la convivencia democrática? En esta pregun-

ta está implícito uno de los cambios de paradigma más importantes que han afectado a la didáctica de las ciencias sociales. Antes preguntábamos a la historia, a la geografía o a la ciencia política qué debíamos enseñar, y buscábamos en estos contenidos pistas o referencias para una educación crítica, democrática, que atendiera también a la diversidad de todo tipo. Una empresa muy difícil planteada así. Actualmente, el cambio más significativo es que preguntamos a las ciencias sociales, la geografía o la historia, qué pueden ofrecer como disciplinas sociales a la formación de la ciudadanía, a las capacidades críticas para comprender o pensar la sociedad, qué aportan estas disciplinas a la preparación para una convivencia entre culturas, religiones o ideologías.

Si tomamos algunos casos que se están trabajando en las clases de ciencias sociales, por ejemplo en la clase de geografía, podemos pensar en los estudios que proponen una reflexión sobre la geografía racista (Bale, 1989). La temática de los mapas o de las representaciones del espacio o de los territorios, los propios y los ajenos, son un buen instrumento para reflexionar sobre la diversidad y la desigualdad. ¿Cuál es el norte y el sur? ¿Cuál es el centro y cuáles las periferias? Por otro lado, la historia es imprescindible para comprender la diversidad, de hecho la historia dibuja, escribe, se compone de diversidad, de mezclas o de encuentros y asimilaciones o hibridaciones ¿La historia de quien? ¿Desde dónde? ¿Con qué escala territorial?

La enseñanza de las ciencias sociales nos permite tratar la diversidad y la convivencia en el tiempo y en el espacio. Presentaremos aquí dos ejemplos. El primero es una experiencia realizada en una ciudad de la periferia de Barcelona, en una zona con una gran inmigración en los últimos años y con problemas de convivencia. El segundo ejemplo es un proyecto de investigación en curso, donde se indaga y se interviene en las representaciones sociales del alumnado de educación secundaria sobre los conceptos de límites, fronteras y muros, en el pasado y en el presente, como cuestiones socialmente vivas.

Diversidad y ciudadanía¹

Esta experiencia fue realizada en la ciudad de Terrassa (Barcelona), en el distrito 2 que engloba 4 barrios de la ciudad. Esta zona ha recibido una gran cantidad de inmigración en las dos últimas décadas y se han dado problemas de convivencia importantes, que en alguna ocasión derivaron en violencia. En la actualidad la administración política y educativa pretenden prevenir posibles conflictos a través de actuaciones concretas en los centros escolares, como parte de la educación

1. Este proyecto contó con el apoyo del Ayuntamiento de Terrassa y de la Generalitat de Catalunya, a través de las ayudas del «Plan Educativo de Entorno» y del «Plan de Barrios» (2006-2008), y la colaboración de la «Associació de Mestres Alexandre Galí» (Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya). Coordinador del Proyecto: Antoni Santisteban.

democrática para la ciudadanía. En el proyecto participaron 5 escuelas del distrito, 4 escuelas públicas y 1 escuela concertada, 10 maestros, y más de 200 alumnos de 5 ° y 6 ° de educación primaria. La preparación y seguimiento del proyecto se realizó con un grupo de 10 maestros y maestras. Consistió en la elaboración de una propuesta didáctica y de materiales educativos, para el estudio del tema «El asociacionismo y la participación democrática» (Santisteban, coord., 2009). Se pretendía trabajar el asociacionismo en los barrios, en el pasado y en el presente, como una forma de participación democrática, favoreciendo la construcción de una identidad local.

Las asociaciones de vecinos jugaron un papel muy importante durante la transición democrática del país, con reivindicaciones tan elementales como tener una escuela o que llegara el autobús, consiguieron mejoras en la calidad de vida de los barrios. Las personas que formaban parte de estas asociaciones habían llegado de otras provincias españolas para trabajar en la industria catalana, durante los años 50 y 60 del siglo pasado, duplicando la población de Cataluña en este período. Los barrios que nacieron de esta inmigración lo hicieron sin apenas infraestructuras. De esta manera nuestro alumnado puede comprender el papel que juegan las asociaciones en la democracia, así como el papel que pueden representar en la configuración de una identidad local.

Uno de los aspectos más importantes de este proyecto fue el trabajo con el profesorado para la preparación, la ejecución y la valoración final de la experimentación realizada. A grandes rasgos, el trabajo se dividió en 7 temas en forma de preguntas:

1. ¿Cuál es mi barrio? ¿Cómo es mi barrio visto desde el aire? ¿Dónde está mi casa? ¿Dónde está mi escuela?
2. ¿Qué había aquí antes de la formación de mi barrio? ¿Qué nuevas personas vinieron a vivir? ¿Qué problemas tenía? ¿Cuando se formó la primera asociación?
3. ¿Cómo soy yo y qué es lo que me gusta? ¿Cómo me ven los demás? ¿A qué grupos naturales pertenezco? ¿A qué asociaciones pertenezco o me gustaría pertenecer?
4. ¿Qué hace diferentes a las personas y que las hace iguales? ¿Por qué la pluralidad? ¿Por qué la convivencia es a veces tan difícil? ¿Por qué nos tenemos que organizar las personas?
5. ¿Qué asociaciones hay en mi ciudad? ¿Cómo clasificamos las asociaciones? ¿Qué otras asociaciones podríamos crear para solucionar algún otro problema?
6. ¿Cuáles son los objetivos y cuál es el funcionamiento de la Asociación de Vecinos? ¿Cómo hace la Asociación una demanda al Ayuntamiento? ¿Cómo se organiza la Fiesta Mayor?
7. ¿Cómo defiendo alguna de las necesidades de mi barrio? ¿Qué razones doy? ¿Quién estaría de acuerdo? ¿Cómo argumento mi demanda? ¿Cómo lo puedo dar a conocer? ¿Cómo me imagino mi ciudad dentro de 50 años? ¿Cuántos años tendré yo? ¿Cómo represento mi ciudad en el año 2050? ¿Puedo tomar decisiones?

Una última actividad de práctica real de participación democrática del alumnado fue “La Mesa de la Infancia”. Consistió en que el alumnado que trabajó en el proyecto decidió democráticamente el nombre a una nueva pasarela para peatones y bicicletas, que se había construido sobre una riera que divide la ciudad (Riera de Les Arenes). Cada grupo de alumnos de las escuelas propusieron diversos nombres y en una reunión final se presentaron y se justificó su elección, por parte de los propios niños y niñas ante las autoridades municipales y asociaciones. Por último, tras una primera votación para elegir sólo algunos nombres, se realizó la votación final, que acabó con el nombre de “Pasarela de la Amistad”. Esta experiencia fue una gran lección de democracia por parte de los niños y niñas que participaron.

Los resultados de la experiencia fueron muy positivos, así lo valoraron las instituciones que participaron, las escuelas y el profesorado. El alumnado demostró una predisposición a la participación, la cooperación y al debate, dando respuesta a las expectativas de la propuesta didáctica. En definitiva, esta experiencia demuestra que se puede conseguir una enseñanza que favorezca la construcción de una identidad local, como un proceso básico para la educación para la ciudadanía (Santisteban, Fondevila, Sánchez, 2010). Y este objetivo parece imprescindible en una sociedad multicultural donde la identidad se debe empezar a construir con el aprecio de lo más cercano, ya que si no será difícil estimar otras realidades. La historia nos ofrece ejemplos de cómo el asociacionismo favorece la idea de formar parte, de ser parte, de la necesidad de trabajar juntos, de tener objetivos comunes, más allá de las diferencias personales.

Límites, fronteras y muros²

En otra investigación estamos indagando en las representaciones del alumnado sobre los conceptos de límite, frontera y muro. De hecho, siempre han existido muros, para defenderse, para delimitar, para excluir o para aislar, para proteger, para conservar, para impedir que otros lleguen o, también, para evitar que algunos se vayan. Desde la Gran Muralla China al Muro de Adriano, desde el Muro de Berlín al Muro de Palestina, desde la sofisticada vigilancia de la frontera entre Estados Unidos y México, hasta las alambradas entre Marruecos y España en territorio africano. Muros de la vergüenza y muros de la diferencia.

Nuestra intención es hacer una mirada diferente y crítica sobre las naciones o los estados, no sobre su territorio, sino sobre sus límites o fronteras, sus miedos y los muros que a veces levantan contra sus miedos o contra los miedos de los otros. Muros físicos contra las migraciones, muros mentales o muros económicos. En este sentido queremos tratar también la existencia de muros construidos en el interior de los propios países, incluso dentro de una misma ciudad, para separar zonas con grandes desigualdades económicas. Es evidente que los tres conceptos que propo-

2. Proyecto de Investigación (MICINN - I+D+I - EDU2009-10984 - Investigador principal: Antoni Santisteban), del grupo GREDICS (Grupo de investigación en didáctica de las ciencias sociales 2009SGR468).

neos se complementan, el límite como algo que va de lo personal a lo territorial, de lo mental a lo físico o al obstáculo visible, límite como concepto no siempre negativo; la frontera como separación entre estados o como evidencia del conflicto, como causa de la guerra o de la imposición militar; y el muro entre países o dentro de un mismo estado, de separación o de exclusión.

Los grandes objetivos de la investigación son tres:

- 1) saber cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria sobre los límites, fronteras y muros, así cómo tener conocimiento sobre cómo relacionan estos elementos con problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas, con qué tipo de problemas y con qué tipo de causas y consecuencias los relacionan;
- 2) elaborar materiales de trabajo para la clase de ciencias sociales con la ayuda del profesorado de educación secundaria que colabora en el proyecto, con un tratamiento de estas temáticas desde una perspectiva histórica, geográfica y política, para la comprensión de situaciones en el presente y para realizar prospectivas de futuro desde una perspectiva crítica;
- 3) experimentar una secuencia didáctica de 6 sesiones, con una sesión previa de análisis de las representaciones del alumnado, en diversos centros educativos catalanes de diferente tipología, en cada uno de los cursos de la educación secundaria obligatoria, recogiendo información oral y escrita de las clases, mediante registros de observación y grabaciones de las sesiones.

Podemos avanzar algunas conclusiones de un primer análisis de las representaciones sociales del alumnado, realizado partir de la valoración de imágenes que mostraban fronteras conflictivas, como la de Estados Unidos con México o la de España con Marruecos, en forma de alambradas fortificadas y vigiladas por aparatos de video o por la policía, una imagen de un campo de refugiados, y la imagen de un muro de separación de dos barrios de una misma ciudad que muestran grandes desigualdades económicas.

Parece que el alumnado tiene dificultades para relacionar las imágenes observadas con conocimientos adquiridos o con experiencias cotidianas conocidas. En la mayoría de ocasiones se repiten tópicos o estereotipos sin reflexión crítica sobre el proceso social que ha originado estas situaciones. Los resultados confirman lo pertinente del tema y sus posibilidades, como una forma de trabajar sobre la convivencia y el conflicto entre estados, y de comprender la diferencia como diversidad, pero también como desigualdad incluso dentro del mismo país o de la misma ciudad.

En la actualidad estamos trabajando en una secuencia didáctica con los siguientes apartados (Santisteban, 2010):

0. Representaciones iniciales.
1. Construcción conceptual sobre los límites, fronteras y muros, como conceptos del ámbito personal y social, mental y físico, psicológico y político, positivo y negativo.

2. La evolución histórica de límites, fronteras y muros. Una realidad presente en las distintas diferentes épocas históricas
3. Estudio de casos de muros a lo largo de la historia. ¿Cómo estudiamos un caso en cooperación? ¿Cómo lo exponemos a los demás?
4. El mapa del mundo actual de los puntos calientes y conflictos en las fronteras. ¿Dónde están los muros y por qué?
5. Los muros en el interior, el mismo estado, la misma ciudad, muros y desigualdad. La existencia de distintas ciudadanías.
6. Nosotros y las personas del otro lado del muro. Los muros: futuros posibles, probables y deseables.

Con esta investigación, en curso, queremos aportar información sobre cómo tratar problemas sociales, cuestiones socialmente vivas en la clase (Pagès y Santisteban, 2010), para la formación del pensamiento social y el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Especialmente para la mejora de la convivencia dentro de la diversidad.

Bibliografía

- CASAS, M. (1999). “El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales”. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21, 23-38.
- BALE, J. (1989). *Didáctica de la geografía en la escuela primaria*, Madrid: MEC/Morata.
- EVANS, R.W. “The Tragic Nature of American School Reform”. Traducció al català: La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials, a PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 13-23
- MARTINEAU, R. (2002). “La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l’éducation du citoyen”. Pallascio, R.; La-fortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l’Université du Québec. 281-309.
- PAGÈS, J. (2010). “L’école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle)”. *Histoire de l’éducation*, 126, 77-95.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2010). “Les qüestions socialment rellevants a l’ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur” a PPAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2011). Les qüestions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 77-91
- SANTISTEBAN, A. (1994). “Ensenyar la diversitat a Europa”. *Comunicació Educativa*, 7, 14-16.
- SANTISTEBAN, A. (2009). “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana”. *Aula*, nº 189, pág. 12-15.

- SANTISTEBAN, A. (coord.) (2009). *La participació democràtica i l'associacionisme. Una proposta de treball per al districte 2 de la ciutat de Terrassa. Cicle Superior d'Educació Primària*. Associació de Mestres Alexandre Galí / Ajuntament de Terrassa / Generalitat de Catalunya.
- SANTISTEBAN, A. (coord.) (2010). *Límites, fronteras y muros. Propuesta didáctica para el proyecto de investigación "El desarrollo de la competencia social y ciudadana: problemas sociales y pensamiento histórico y social"*. Proyecto MICINN (I+D+I) EDU2009-10984.
- SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009). "Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía". *Educación y Pedagogía*, 53. Medellín. Universidad de Antioquía, Facultad de Educación (Colombia), 15-31.
- SANTISTEBAN, A.; FONDEVILA, J.; SÁNCHEZ, F. (2010). "L'estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local". González, N.; Pagès, J. (coord.). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 128-134.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, J. (2010). "Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico". Ávila, R.M.; Rivero, P.; Domínguez, P.L. (Coords.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS, 115-128.

El currículum de ciències socials i la construcció identitària

Montserrat Oller Freixa

Montserrat.Oller@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

«És innegable que el que determina la pertinença d'una persona a un grup donat és essencialment la influència d'altri; la influència dels qui té a prop -pares, compatriotes, correligionaris-, els quals intenten fer-se'l seu, i la influència dels qui té enfront, els quals s'esforcen per excloure'l. Cadascú de nosaltres ha d'obrir-se pas entre els camins en què és empès i els que li són prohibits o plens de trampes sota els peus; ningú no és de cop si mateix, ningú no es limita a *prendre consciència* del que és, sinó que esdevé el que és; no es limita a *prendre consciència* de la seva identitat, sinó que l'adquireix a poc a poc.

L'aprenentatge comença molt aviat, des de molt petits. Cadascú és modelat, voluntàriament o no, pels seus, els quals el formen, li inculquen creences familiars, ritus, actituds, convencions, la llengua materna, és clar, i també terrors, aspiracions, prejudicis, rancúnies, així com sentiments de pertinença i de no pertinença»

Amin Maalouf 1996: 35

La consciència identitària es configura a partir de les diferents influències que les persones reben al llarg de la vida. L'escola té un paper en el desenvolupament d'aquesta consciència identitària en els infants i joves que forma i les seves propostes queden reflectides en el currículum.

En aquest article es pretén analitzar quina és la formació que a les escoles i instituts de Catalunya s'estableix quant al concepte de nació, tenint en compte quin és el passat més immediat per poder aprofundir en la situació actual i reflexionar per decidir quin ha de ser el futur.

1. El passat recent: la transmissió d'una identitat catalana

Elaborar un currículum per part de les autoritats polítiques que gestionen l'ensenyament, significa sempre fer evident quina és la intencionalitat que aquests atorguen a l'educació dels infants i joves. El currículum, doncs, respon a una qüestió única: què es vol que les joves generacions coneguin? Què es pensa que han de saber per poder actuar en un futur proper? Cap a on volem que vagi la societat i per tant quins valors cal promoure en els infants i joves? Aquestes i altres qüestions fan del currículum «un instrumento al servicio de los políticos» (Pagès, 1999: 46), és a dir un instrument amb una forta càrrega ideològica. Per a l'administració educativa es tracta

només de saber escollir bé la formació escolar la missió de la qual «és fabricar súbdits lleials que no posin en dubte l'ordre social existent»¹.

Des d'aquesta perspectiva quan ens atensem al coneixement social, les opcions ideològiques prenen un relleu especial. La història, la geografia i la ciutadania són veritables eines al servei d'uns sentiments que els governs volen vigilar i controlar. Atesa la complexitat del coneixement social i la diversitat d'interpretacions possibles, sovint s'opta per un coneixement que mobilitzi i articuli una manera de ser més que una manera de pensar.

Aquesta és la perspectiva que impregna els currículums des del segle XIX, amb matisacions diferents, però sempre dictades des dels grups que ostenten el poder. D'acord amb això, el currículum esdevé un instrument polític per a la cohesió d'un determinat model social quan hauria de ser una eina per a la construcció de coneixement científic.

Si tenim en compte que en el nostre passat recent va haver-hi una dictadura, l'ús del currículum con a eina de control ideològic és àmpliament defensat i reforçat durant l'etapa franquista (Fontana, 2005; Pagès, 2009). La llengua, la mitologia, l'ètnia, la territorialitat, l'exclusió de visions alternatives i la guerra com a fenomen d'unió per a la defensa d'uns interessos comuns eren, entre d'altres, algunes de les finalitats del coneixement social que s'explicitaven en el currículum.

Amb l'adveniment de la democràcia (1975) hi ha un intent de canviar el sistema educatiu i els continguts curriculars per passar pàgina de la dictadura franquista. La Constitució de 1978 que donava pas a les diferents autonomies i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979) va permetre el traspàs de les competències educatives al govern de la Generalitat de Catalunya, que va assumir la responsabilitat d'elaborar el currículum des d'aquell moment, tot i haver de respectar el Decret de Mínims o uns determinats continguts marcats per l'estat central i d'obligat compliment. Cada autonomia podia ampliar i completar aquests continguts mínims per configurant així el currículum propi.

Pel que fa al coneixement social, Pagès (2009) assenyala que els continguts d'ensenyaments mínims en el cas de l'educació secundària «eran muy abiertos. Se anunciaban los grandes contenidos pero no se organizaban por cursos y se dejaba a los centros una amplia autonomía para su concreción y secuenciación». Tot i això, segons senyala aquest autor, els continguts històrics es presentaven cronològicament, tenien una visió eurocèntrica i no existien pobles ni cultures diverses.

A aquesta visió cal afegir-hi les particularitats del currículum de Catalunya que explícitament posa de relleu que aprendre ciències socials té una funcionalitat ideològica al servei de la nació catalana probablement per a contrarestar el currículum de l'època franquista. Alguns exemples:

«Els continguts de l'àrea de ciències socials no s'han d'adreçar a uns individus i societats abstractes; s'han de dirigir als joves ciutadans de Catalunya. Per tant,

1. PARENTI (2003), citat per Fontana (2005).

les característiques plurals i diverses de la nació catalana, així com la seva història, han de vertebrar i ser presents de manera irrenunciable en la configuració dels continguts de l'àrea» (Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori - 1989. Introducció)

«Reconèixer el paper de la història com a font d'arrelament nacional» (Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori - 1989. Objectius generals).

Què significava aquest model curricular? Probablement es tractava de canviar de *nació*. Si durant la dictadura el model era el de la *nació espanyola*, la democràcia portava el *nacionalisme català*. La idea de nació catalana era confrontada a la nació espanyola. Aquest fet és clarament evident pel que fa a l'ensenyament de la història, quedant més desdibuixat quant a l'ensenyament de la geografia, però l'enfocament i la metodologia eren similars: continguts factuais, racionalitat positivista i romàntica o el predomini de la cronologia històrica i la descripció geogràfica. A més, la gran quantitat de continguts a ensenyar i aprendre no deixava una altra opció al professorat que la de convertir-se en transmissors dels fets per tal que els alumnes els poguessin memoritzar. Era el model que Fontana (2005) descriu com el propi dels estats nació dels segles XIX i XX que transmetia el coneixement considerat *oficial* i en cap cas tenia en compte la interpretació i valoració dels fenòmens.

Aquest model curricular adoptat era un currículum obert. Això va permetre que una part del professorat de ciències socials aplicés uns criteris que prioritzaven l'ensenyament de la geografia i de la història amb la finalitat d'ensenyar als infants i joves a analitzar els fets del present i del passat i a valorar-los críticament, és a dir deixant de banda la càrrega identitària i utilitzar les ciències socials com una eina per ensenyar a pensar.

Posteriorment, amb l'arribada de la dreta al poder (1996) es va obrir novament el debat sobre el currículum de ciències socials, especialment pel que fa referència a la història. En efecte, la dreta no podia permetre que els currículum de Catalunya deixés de banda la nació espanyola, per la qual cosa es modifica el Decret dels Ensenyaments Mínims que calia respectar obligatòriament, per tal que la història oficial *espanyola* formés part novament dels continguts curriculars de totes les autonomies, tant a l'educació primària com a la secundària.

Però, a més, es va acabar amb el currículum obert, establint per decret a tota l'escolaritat obligatòria no només què cal ensenyar sinó en quin moment, és a dir en quin curs cal fer-ho, anul·lant així el marge de llibertat que tenia el professorat per decidir de quina manera organitzava els coneixements a ensenyar i com establia les seqüències d'aprenentatge. Catalunya, tot i mostrar el seu descontentament, va adaptar-se a la nova proposta. Això va significar ampliar la llista del coneixement social a ensenyar, afegint més continguts factuais a la llarga llista anterior.

2. El currículum actual: un nou enfocament i alguns obllits.

Els canvis polítics a nivell d'estat esdevinguts el 2004 van suposar l'elaboració d'una nova proposta curricular que es va materialitzar al 2006 amb una llei estatal, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), amb la intenció de proporcionar: una educació de qualitat a tots els ciutadans de tots els nivells educatius (qualitat i equitat), la necessitat de compartir amb tota la comunitat educativa l'educació (esforç) i la convergència amb els sistemes educatius europeus per preparar als joves per viure en una societat del coneixement i poder respondre als seus reptes.

Aquesta llei va comportar nous currículums que en el cas de Catalunya es van concretar el 2007. Es tractava d'un currículum organitzat per competències entre les quals hi ha la competència social i ciutadana que pretén que els infants i joves comprenguin la realitat en la que viuen, sàpiguen afrontar la convivència, els conflictes i el judici ètic i tinguin criteri propi «per construir la pau i la democràcia per adquirir actituds constructives, solidàries i responsables» complint amb els seus drets i obligacions.

Si ens fixem amb els objectius de l'etapa, tant a l'educació primària com a la secundària es fa explícita la finalitat identitària:

«g) Conèixer, valorar i estimar l'entorn natural, social i cultural més proper, reforçant així el sentiment de pertinença i arrelament al país i la capacitat d'extrapolar aquests coneixements al món en general; comprendre, a partir de l'observació de fets i fenòmens senzills, els principals mecanismes que regeixen aquest entorn per tal de ser capaç de prendre compromisos responsables per mantenir-lo o introduir-hi elements de millora». (Currículum educació primària - 2007).

«f) Conèixer, valorar i respectar valors bàsics i maneres de viure la pròpia cultura i altres cultures i respectar-ne el patrimoni artístic i cultural.

g) Identificar com a pròpies les característiques històriques culturals geogràfiques i socials de la societat catalana i progressar en el sentiment de pertinença al país». (Currículum educació secundària - 2007)

Si ens fixem en els continguts, també tant a l'educació primària com a la secundària se situa la importància i finalitats d'aquests coneixements per a la formació de les identitats:

«...els coneixements històrics de l'educació primària han de permetre a l'alumnat ubicar la seva pròpia història en el temps social i relacionar el passat amb el present i el futur, situar-se davant dels grans períodes de la història de Catalunya i Espanya, sense oblidar alguns esdeveniments mundials, en especial dels segles XIX, XX i XXI, utilitzar tota mena d'informacions, evidències i fonts per construir relats i narracions històriques sobre situacions o problemes concrets i, finalment, elaborar projectes relacionats amb la difusió i la conservació del

patrimoni local» (Currículum educació primària - 2007. Estructura dels continguts del medi social i cultural - història)

«La consciència històrica entesa com la capacitat de pensar-se com a ésser històric i de donar sentit al passat. És fonamental per a la construcció de les identitats personals i socials dels joves i per saber-se membres d'un grup o col·lectiu amb el qual comparteixen una història, un territori, unes tradicions i una determinada visió del món». (Currículum educació secundària - 2007. Estructura dels continguts)

La característica més important del currículum actual a Catalunya és el punt de partida notablement diferent al de l'etapa anterior. En aquest cas no hi ha una adscripció a una posició nacionalista, no es parla de *nació* de manera explícita sinó que es parla de desvetllar la consciència ciutadana dels infants i joves per bastir una construcció complexa i plural del món, respectant la llibertat per a les opcions personals relacionades amb la construcció del futur. Aquesta visió segurament ens permetria arribar al que Fontana expressa:

«Contra la història dels reis –que és la que convé a la creació de les conviccions patriòtiques que utilitza l'estat-nació– hem de recuperar la de la societat, reintegrant en el relat els conjunt d'homes i dones comuns que van acabar fent el que són els països en què vivim, amb totes les seves tares, sense deixar de banda els tradicionalment exclosos, com han estat, entre nosaltres, musulmans, conversos o moriscos. O, més en general, aquestes altres gran excloses que han estat les dones» (Fontana, 2005: 30)

També cal esmentar altres característiques de la proposta, entre d'altres el fet d'aprofundir en els canvis i continuïtats de les societats, l'equilibri entre escales (local, catalana, espanyola i global), el temps passat i el futur o la consciència de diferents cultures i la riquesa de la diversitat, reconeixent-la i respectant-la.

Més recentment (2009), el Parlament de Catalunya va aprovar la Llei d'Educació de Catalunya (LEC) que constitueix un model propi d'educació amb la intenció de donar resposta a les necessitats de la societat actual. Considera que l'educació és el tema fonamental d'una comunitat nacional perquè suposa el creixement del capital social i és l'element de cohesió social i cultural. Entre els seus principis rectors es fa explícit « el conreu del coneixement de Catalunya i l'arrelament dels alumnes al país i el respecte a la convivència » i de forma més específica es fa esment de « la capacitació per exercir la ciutadania ». El currículum s'orienta cap a aconseguir els següents objectius (Llei d'Educació de Catalunya - LEC - 2009).

«b) Capacitar els alumnes per a comprendre llur entorn i per a relacionar-s'hi d'una manera activa, crítica, cooperativa i responsable.

c) Aconseguir que els alumnes assoleixin el coneixement de les característiques socials, culturals, artístiques, ambientals, geogràfiques, econòmiques, històriques i lingüístiques del país, i també el coneixement d'altres pobles i comunitats.

g) Capacitar els alumnes per a l'exercici de la ciutadania, amb respecte als drets i les llibertats fonamentals de les persones i als principis bàsics de la convivència democràtica».

Però en aquesta nova formulació curricular també hi ha obllits. Si, com ja hem dit anteriorment, les competències, la formulació dels objectius, les orientacions metodològiques i per a l'avaluació, incorporen una nova visió de la consciència identitària, no es comprèn com s'ha seguit optant per un currículum tancat que prescriu els diferents temes a ensenyar a cada curs. La professionalitat del professorat sembla quedar qüestionada per les autoritats que han dissenyat els nous currículums.

3. Quin és el paper de la geografia en la construcció del concepte de nació?

És indubtable que en analitzar de quina manera es construeix la nació s'ha d'esmentar el paper influent de la història. Però aquesta construcció no es pot atribuir només a una disciplina sinó que la consciència identitària dels infants i joves es forma a partir d'estudiar i plantejar a l'aula, temes, problemes o preocupacions que hi ha a la societat des de perspectives pluridisciplinars, orientant aquest estudi al coneixement del processos que afecten al conjunt de les societats amb unes característiques culturals comunes i la democràcia com a horitzó de futur.

Entendre la nació vol dir analitzar el fenomen tenint en compte perspectives polítiques, jurídiques, històriques, geogràfiques, demogràfiques, socials, econòmiques, culturals,... és a dir cal estudiar-la a partir dels diferents processos que afecten a les societats amb unes característiques culturals, uns vincles socials comunitaris i amb una perspectiva democràtica per al futur. És a partir d'aquesta visió que els alumnes podran conceptualitzar, comparar, analitzar, classificar, diferenciar,... és a dir tindran eines per trobar el que és essencial del que és secundari o accessori i aconseguir així la comprensió de la nació, descodificant la complexitat que té i construint coneixement sobre les identitats.

En la conceptualització de la nació cal tenir present la importància de les diferents ciències socials. Des d'aquesta perspectiva, el paper de la geografia en la construcció identitària es deriva de diferents aportacions que es poden sintetitzar en:

- La geografia estudia el paisatge entès com «la projecció cultural d'una societat en un espai determinat» (Nogué, 1991: 88), un lloc d'identificació col·lectiva i centre de significats que expressa, pensament, idees i emocions variades i diverses.
- La geografia permet entendre com la relació entre les societats humanes i l'espai, han anat transformant el territori. A la vegada, aquesta configuració espacial contribueix en les estructures socials.
- La geografia permet comprendre el dinamisme dels espais locals, comarcals, nacionals, mundials en els quals hi ha elements que permaneixen, d'altres que evolucionen i d'altres que canvien. Aquesta modificació es produeix per efecte

de fenòmens naturals i quan canvien els modes de producció, les relacions socials, els contextos culturals, històrics o les maneres d'intervenir sobre el territori.

- La geografia és una aportació per a la cohesió d'una societat reforçant uns sentiments de pertinença al territori (local, comarcal, nacional, mundial) i una opció de vida en comú on tenen cabuda totes les persones a les quals proporciona punts de referència amb els que poden identificar-se.
- La geografia és important per a la formació identitària dels joves. Planteja fenòmens socials rellevants, analitza les seves causes i reflexiona sobre les seves conseqüències, els ensenya a pensar per sí mateixos i la reflexió i el diàleg permet fomentar actituds socials responsables. És el que Nogué i Romero (2006: 48) expresen com:

«el saber geogràfic és hoy mas relevante que nunca. Los ciudadanos y las ciudadanas que saben pensar el espacio, que han aprendido a pensar el espacio, son más libres. Y aun lo serán más si les enseñamos a centrar la atención en la comprensión de procesos y problemas y a penetrar en lo invisible, lo intangible y lo efímero»

4. Conclusions

La nació és una realitat complexa. Tot i que no és només l'escola qui desenvolupa la consciència identitària en els infants i joves, cal tenir present quin és el seu paper en aquesta formació. Per això cal que el professorat tingui en compte que:

- La identitat és un concepte social i construït. És un concepte variable que concilia el particular i l'universal.
- La construcció de la identitat és fruit de pertinences múltiples que s'han forjat a través de la història.
- Per construir la identitat és necessari el rebuig explícit de les visions excloents, totalitàries i violentes que sovint han estat objecte d'adoctrinament, també des de l'escola tot i ser un espai públic per a tothom. Cal partir d'un concepte de societat oberta, incloent, integradora, democràtica i pacífica. En paraules Maalouf :

«...el futur d'un país no pot ser una simple prolongació de la seva història; seria molt trist que un poble, sigui quin sigui, venerés la seva història més que no pas el seu futur, un futur que s'ha de construir amb un cert esperit de continuïtat, però tenint en compte profundes transformacions i aportacions externes significatives, com també fou així en els grans moments del passat»

Amin Maalouf 1996: 55

- La identitat ha de ser un ens viu que suma altres identitats i que és dinàmic, però també inestable.

- El repte del professorat ha de ser com fer viure una idea d'identitat integradora, exponent d'una realitat futura i desitjable que harmonitzi el dret a ser diferent amb el dret a ser allò que s'és. Som el que podem imaginar que serem.
- No es tracta només d'informar sinó de promoure actituds volitives per a la construcció de la identitat. Les identitats nacionals es configuren no pas apel·lant a les passions o amb la confrontació amb altres identitats i nacions, sinó en la voluntat de construir una societat millor i més cohesionada a partir del progrés material i de posicions ètiques.
- Calen recerques que aprofundeixin de quina manera es construeix el concepte de consciència identitària, de nació.

Bibliografia

- COLOMINES, A. (2006) «Las naciones sin estado». In NOGUÉ, J-ROMERO, J. (Eds) *Las otras geografías*. València: Tirant lo Blanch, 2006, p. 113-138.
- FONTANA, J. *La construcció de la identitat*. Barcelona: Base, 2005.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Disseny curricular. Ensenyament secundari obligatori*. Departament d'Ensenyament, 1989.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Llei d'Educació de Catalunya*. DOGC, n°. 5422 – 16/07/2009.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Currículum educació primària*. Departament d'Educació, 2009.
- GENERALITAT DE CATALUNYA *Currículum educació secundària*. Departament d'Educació, 2009.
- GUYON, S.-GUILLON-TUTIAUX-, N. «La construction d'un concept par les élèves : Le concept de nation». *Colloque INRP*, 1991, p. 269-276.
- GUYON, S.-MOUSSEAU, M. J.-TUTIAUX-GUILLON, N. *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Institut National de Recherche Pédagogique, 1993.
- MAALOUF, A. *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana, 1999.
- NADAL, F. «Los nacionalismos y la geografía». *Geocrítica, cuadernos de crítica humana*, 1990, n° 86.
- NOGUÉ I FONT, J. *Els nacionalismes i el territori*. Barcelona: El Llamp, 1991.
- NOGUÉ, J-ROMERO, J. «Otras geografías, otros tiempos». In NOGUÉ, J-ROMERO, J. (Eds) *Las otras geografías*. València: Tirant lo Blanch, 2006, p. 15-50.
- PAGÈS BLANCH, J. «Anàlisi crític de las historias que se cuentan: currículum de la Generalitat de Catalunya». In MAYORAL, V. et al.: *Nacionalidad, Historia y Educación*. Madrid: Fundación Cives, 1999, p. 41-61.
- PAGÈS BLANCH, J. «L'école et la question nationale en Catalogne (XVIIIe-XXe siècle)». *Revue Histoire de l'Éducation*, 2010, n° 126, p. 77-95.
- PAGÈS BLANCH, J.- GONZÁLEZ MONFORT, N. «L'ensenyament de les ciències socials, de la geografia i de la història i la formació de les identitats». In PAGÈS, J. -GONZÁLEZ, N. (coords.) *La construcció de les identitats i l'ensenyament de*

- les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: Documents de la Universitat Autònoma de Barcelona, 2010, p. 13-27.
- STOREY, D. «Geography and national identity». *Geography Review*, 2004, p. 28-33.
- ZEVIN, J.-CORBIN, S. S. «Measuring Secondary Social Studies Students' perceptions of Nations». *The Social Studies*, 1998, vol. 89-1, p. 35-38.

Una recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials a l'educació secundària en contextos multiculturals.

El cas de Catalunya

Neus González-Monfort, Joan Pagès Blanch i Antoni Santisteban Fernández

Neus.gonzalez@uab.cat / Joan.pages@uab.cat / Antoni.santisteban@uab.cat

Unitat departamental de Didàctica de les Ciències Socials, Universitat Autònoma de Barcelona
GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials)

Per què una recerca des de la interculturalitat en l'ensenyament de la història de Catalunya? La realitat catalana és multicultural per partida doble. Per una banda, Catalunya té una llengua i una història pròpies que conviuen amb la llengua castellana i amb la història d'Espanya. Per una altra, la procedència de les persones immigrades és doble: els castellanoparlants (procedents fonamentalment d'altres regions d'Espanya i d'Amèrica Llatina) i qui no parlen cap de les dues llengües oficials (persones immigrades d'origen europeu –majoritàriament de l'Europa de l'est–, africà –majoritàriament del Maghreb– o asiàtic –majoritàriament del Pakistan i de la Xina–).

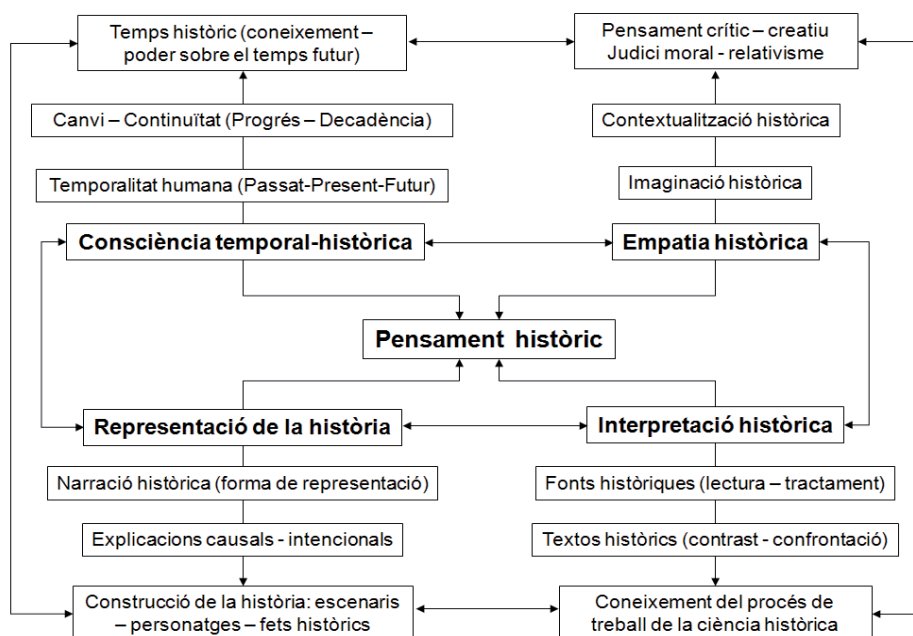
L'existència de diverses cultures a la nostra societat no és un fenomen nou. Un historiador com Vicens Vives va retratar el 1954 a Catalunya, com una terra de pas, d'acollida, i de barreja. Però en canvi, es pot afirmar, que fins a l'actualitat no s'ha tingut –tant a Catalunya com a Espanya– tanta consciència de la importància del fenomen migratori. Per això, considerem que cal qüestionar l'enfocament de la història eurocèntrica i nacional, per no ser el més adequat si el que es pretén és donar resposta a les necessitats d'una societat democràtica i plural. A més, donar a conèixer les 'cultures minoritàries' als estudiants de la 'cultural majoritària' és també, un important antídoto contra els estereotips, el racisme i la xenofòbia, sempre i quan es faci des d'un enfocament d'igual a igual.

En aquest treball presentem alguns resultats d'una investigació qualitativa realitzada des del curs 2005 fins el 2010, i formalitzada en tres projectes diferenciats. El grup de treball ha estat format per una quinzena de professors de didàctica de les ciències socials de la UAB i de ciències socials d'educació secundària (GREDICS, Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials 2009SGR468). La finalitat del projecte ha estat indagar i esbrinar què saben d'història els joves que viuen i estudien a Catalunya en finalitzar l'ensenyament secundari, com ho han après i com l'utilitzen per situar-se en el món i construir el seu futur.

1. La creació d'un model conceptual sobre la formació del pensament històric

Aquest model es basa en 4 aspectes fonamentals de la formació del pensament històric: a) La consciència històrico-temporal; b) La representació de la història a través de la narració i de l'explicació històrica; c) L'empatia històrica i les competències

per contextualitzar; d) la interpretació de la història a partir de les fonts. La construcció d'aquest model conceptual s'ha anat completant al llarg dels tres projectes de recerca, de manera que a l'actualitat podem oferir-lo com una proposta de model per a la investigació i per a la innovació en l'ensenyament de la història. Així, el model s'ha convertit en un instrument de la pròpia investigació i, al mateix temps, ha estat també un objectiu i un resultat d'aquesta.



Projecte de Recerca ARIE2008 00015

1.1. La consciència històrico-temporal

La consciència històrica és fonamental en l'educació per a la ciutadania. La consciència històrica és consciència temporal, es configura a partir de les relacions que establim entre el passat, el present i el futur (Pagès, 2003; Pagès-Santisteban, 2008, Audigier, 1999). No és només un concepte relacionat amb el passat o amb el record de determinats esdeveniments, sinó que reclama el passat com a aprenentatge per a la construcció del futur. La història ensenyada es planteja com un projecte de futur.

1.2. La representació de la història a través de la narració i de l'explicació històrica

El discurs sobre la consciència històrica inclou la racionalitat dels procediments del pensament humà. Li interessen especialment aquelles formes de representació que donen al passat la forma distintiva de la història. A més, interpreta l'impacte de la història en les perspectives futures de la vida humana. No podem separar, per tant, la consciència històrica de la representació de la història ni, tampoc, podem separar aquestes representacions del que són les narracions dels nostres alumnes. Però com afirma Pla (2005), l'ensenyament de la història ha d'aconseguir que l'alumnat realitzi explicacions històriques, causals i intencionals, on els personatges, els escenaris i els fets històrics es situïn en una trama coherent de la representació.

1.3. L'empatia història i les competències per a contextualitzar

Per Levesque (2008) la gent en el passat no només tenia diferents formes de vida, també tenia experiències, actuava d'acord amb diferents normes i sistemes de creences. Per tractar de donar sentit al coneixement d'aquestes situacions, els historiadors han recreat i imaginat la situació a través de la comprensió empàtica, al mateix temps que han contextualitzat el passat d'acord amb les seves percepcions contemporànies i els seus judicis morals. Per Jenkins (2009) l'empatia és una il·lusió que ha pres força especialment en l'ensenyament de la història, encara que en realitat és una empresa tan impossible com inútil. En tot cas l'empatia requereix de la imaginació històrica i de la contextualització dels nostres judicis sobre el passat. I per Martineau (2002) l'ensenyament de la història ha de ser un instrument per a formar el pensament crític i creatiu. Crític, per a realitzar valoracions del passat, comparacions i relacions amb el present. Creatiu, per imaginar futurs alternatius en l'evolució dels problemes socials actuals. Tots reconeixen la dificultat que implica, però també remarquen la necessitat de desenvolupar-ho.

1.4. La interpretació de la història a partir de les fonts

Per Ankersmit (2004), quan interpretem dades o fonts històriques incorporem la nostra experiència històrica. A l'ensenyament, quan es pretén que l'alumnat desenvolupi el seu pensament històric, les fonts històriques es converteixen en elements centrals del procés d'ensenyament i aprenentatge. En aquest sentit, el treball amb fonts s'ha de fer a partir de problemes històrics, on l'alumnat posi en joc la seva experiència històrica, per al desenvolupament de la competència històrica (Santisteban, 2009). Per tant, l'ensenyament de la història a través de les fonts històriques (a) ajuda a superar l'estructura organitzativa dels llibres de text; (b) permet conèixer la història més propera, però també establir relacions amb altres realitats; (c) genera un coneixement històric concebut com un coneixement discutible; (d) facilita que

l'alumnat entri dins del contingut problemàtic de la disciplina; (e) posa en joc el concepte d'objectivitat; (f) permet contemplar allò que va passar en "estat natural"; (g) posa en contacte directe l'alumnat amb el passat; (h) facilita el protagonisme i l'autonomia de l'estudiant en la seva pròpia reconstrucció de la història; i (i) diversifica el procés d'ensenyament i aprenentatge tot afavorint la riquesa de les experiències.

2. La metodologia emprada

El model de recerca dissenyat durant aquest cinc anys, ha permès construir un diàleg constant entre la pràctica i la teoria, en els moments de la reflexió teòrica, el disseny de materials o l'anàlisi crítica de l'experimentació en la pràctica. El model pretén aportar elements de millora a la formació del pensament històric, a la formació del professorat i a la construcció d'una teoria sobre la recerca en didàctica de les ciències socials.

Els tres projectes han estat una investigació contextual i interpretativa i s'han caracteritzat per:

- les dinàmiques que es produeixen en les aules són reals i, per tant, extrapolables a situacions similars, així els resultats poden ser transferibles a contextos propers;
- el professorat —que és membre del grup de recerca— actua amb total normalitat, sense pensar en cap moment que està en una situació excepcional;
- la pràctica ofereix resultats imprevisibles, però d'una gran riquesa. En una dinàmica normal d'aula no sempre passa el que estava programat que succeís ni tan sols quan es realitza una investigació. El funcionament i la vida d'una classe no reproduïxen els passos lògics d'una investigació.

De vegades els investigadors en didàctica de les ciències socials ens sentim insegurs metodològicament. La "incertesa intel·lectual" genera conformitat metodològica en totes i cadascuna de les perspectives d'investigació, ja siguin positivistes, etnogràfiques, fenomenològiques o crítiques (Barton, 2008). Els discursos excloents eviten un debat necessari sobre els mètodes d'investigació en la didàctica de les ciències socials. Un debat que no pot centrar-se en l'enfrontament entre el quantitatiu i el qualitatiu. A les nostres experiències de recerca com a grup (GREDICS - 2009SGR468), hem comprovat que el més important són, com afirma Eisner (1998), els objectius de la investigació més que la naturalesa dels instruments utilitzats. Per a Reuter (2006: 14) discutir sobre metodologia "peut être considéré comme une nécessité épistémologique pour toute discipline de recherche. C'est en effet en grande partie par l'usage de méthodes de recherche contrôlables que le discours scientifique peut construire des résultats différenciés des opinions. Il représente ainsi une composante structurelle de la réflexion sur la définition, les fonctionnements, les modes de travail, les normes de scientificité, inhérente à toute discipline de recherche".

3. Els projectes desenvolupats (2005-2010)

La recerca s'ha centrat en l'anàlisi del procés d'experimentació d'unes propostes didàctiques (es poden consultar a <www.gredics.org>), que ens ha permès saber una mica més sobre com introduir bones pràctiques en l'ensenyament de la història en contextos multiculturals (on hi ha un percentatge d'alumnes nouvinguts significatiu). Hem treballat bàsicament amb les produccions escrites de l'alumnat, amb observacions i gravacions d'algunes sessions de classe, i amb el diari de classe del professorat.

3.1. *El primer projecte (2005-2007)*

Els objectius eren: (a) descriure les representacions que els joves immigrants tenien del país d'acollida, de la seva història i de la seva cultura, (b) analitzar els coneixements històrics apresos pels alumnes nouvinguts en la seva escolarització anterior; (c) desenvolupar i experimentar una proposta curricular per a l'ensenyament de la història amb alumnat d'immigració recent, i (d) validar un model curricular en el qual es pretenia articular la comprensió històrica amb la construcció de sentit històric.

Es van establir els criteris d'anàlisi de les representacions històriques de l'alumnat, es van analitzar els seus coneixements, i es van elaborar i experimentar dues unitats didàctiques: (1) "La dictadura (1939-1975) i la democràcia (1978-2007) a Espanya", i (2) "Els moviments migratoris: la immigració a Catalunya a mitjans del segle XX". Finalment, es van analitzar les entrevistes grupals i les activitats realitzades per 40 alumnes (que havien arribat a Catalunya entre l'any 2002 i 2006) de cinc centres educatius diferents (González-Henríquez-Pagès, 2007 i 2008).

Algunes conclusions:

- analitzades les narracions, es va observar com la representació de la història de l'alumnat era discontinua i poc estructurada;
- una gran majoria l'alumnat entrevistat coneixia molt poc d'Espanya o de Catalunya abans d'arribar, només alguns personatges, estereotips de la història nacional i qüestions actuals presents en els mitjans de comunicació (fonamentalment de futbol); i
- una minoria va demostrar tenir competències per explicar el seu passat i relacionar-lo amb el seu present.

3.2. *El segon projecte (2007-2008)*

Els objectius van ser: (a) identificar i analitzar les estratègies de l'alumnat per establir relacions temporals, (b) interpretar les estratègies històrico-narratives que utilitza l'alumnat per construir i emetre judicis; (c) identificar i analitzar com l'alumnat

organitza els elements del discurs històric (González-Henríquez-Pagès-Santisteban, 2008 i 2009; Pagès-Santisteban, 2009).

Les unitats didàctiques confeccionades i experimentades van ser dues: (1) “Podem conviure persones de diferents cultures?”, adreçada a l'alumnat de primer i segon d'educació secundària obligatòria, 12-13 anys, i (2) “Les migracions, un fenomen nou?”, per a l'alumnat de tercer i quart de secundària obligatòria, 14-16 anys. Van participar 71 alumnes de tres centres educatius, amb una mitjana del 20% d'alumnes nous.

Algunes conclusions:

- la majoria de l'alumnat té grans dificultats per “situar-se en el lloc de l'altre” i també per contextualitzar els seus judicis sobre el passat ;
- es pot afirmar que els continguts històrics treballats han estat filtrats per l'experiència històrica individual dels alumnes, els alumnes han après continguts, ja que els utilitzen de manera correcta, encara que els han reelaborat des de la pròpia experiència personal;
- només una minoria utilitzen la història per explicar el present i projectar el futur: i
- només una part contextualitza algun fet històric de forma correcta, encara que les majors dificultats es donen quan es tracta d'establir una línia temporal passat-present-futur.

3.3. *El tercer projecte (2008-2010)*

Els objectius han estat: (a) caracteritzar i analitzar els processos cognitius del pensament històric, a partir del plantejament d'un problema històric, (b) descriure el procés d'interpretació de fonts històriques, des de la utilització d'estratègies interactives i cooperatives; (c) analitzar les capacitats de l'alumnat per analitzar i comparar interpretacions historiogràfiques sobre el mateix fet històric; (d) conèixer els processos de representació de la història a través de formats audiovisuals, on es combinen diversos elements explicatius en la narració històrica.

El treball es va concretar en l'elaboració d'una unitat didàctica sobre “Les causes de l'exili a la Guerra Civil”, plantejades a l'alumnat com un problema al qual havien de donar una resposta, a partir de la pregunta: “Per què van marxar?”. La temàtica ens permet la reflexió sobre la pluralitat, la convivència i el conflicte en el passat, des de la defensa dels valors democràtics. En l'experimentació van participar 231 alumnes.

Algunes conclusions:

- el professorat valora molt positivament el treball realitzat a l'aula, la utilització d'estratègies interactives, la discussió sobre les fonts històriques, la qual cosa ha generat una altra manera de pensar en el coneixement històric;
- l'alumnat és capaç d'establir relacions entre diferents fonts històriques, així com interpretar les causes de l'exili a partir d'elles, però els mecanismes que s'utilit-

- zen per donar resposta al problema que s'ha plantejat (per què van marxar?), reproduïxen o pretenen reproduir els del comentari de text, pensen que la resposta està en el mateix text d'alguna font o en les pròpies imatges;
- la realització del vídeo com a representació històrica final, que donava resposta al problema plantejat en un inici, va fer evidents les dificultats del treball cooperatiu, al mateix temps que enfrontava els coneixements de cada un amb els dels altres, per exemple sobre la simbologia, els personatges, la música, els conceptes, etc.; i
 - els resultats dels vídeos produïts són molt satisfactòries, deixant de banda algunes incoherències històriques puntuals. En general, les narracions són d'una gran riquesa, d'una major complexitat que altres tipus de representacions històriques, recullen el procés de treball i el debat de l'alumnat, realitzats amb creativitat.

4. Algunes consideracions finals

Les nostres investigacions ens permeten treballar en la formació de mestres de primària i de secundària, a partir de problemes reals en una línia molt semblant a la que proposa Johnston (2006: 75) quan afirma: “Els educadors de mestres i els mestres d'aula que treballen amb estudiants de mestres demostraran directament el valor de la recerca per al desenvolupament professional fent recerca. Si volem futurs mestres que siguin críticament pràctics reflexius, llavors nosaltres hem de modelar allò que s'hi assembla en els nostres propis programes d'educació de mestres i en l'ensenyament a les aules”. Seria oportú pensar i debatre les característiques de les nostres metodologies en un sentit semblant al que es proposen en els treballs editats per Perrin-Glorian-Reuter (2006: 9) “la nécessité, pour toute discipline, de réfléchir à ses fonctionnements et à ses spécificités ainsi que de confronter ses pratiques pour mieux comprendre et se donner les moyens de les améliorer”.

A les nostres investigacions procurem generar coneixement teòric des de la pràctica, coneixement pràctic des del debat amb el professorat, des de les recerques sobre les representacions socials de l'alumnat, des dels seus processos i els seus productes, que es generen en la mateixa aula i amb les mateixes condicions quotidianes on s'ensenya ciències socials.

Jonnaert-Laurin (2005) consideren que hi ha dos tipus de recerca en didàctica. La que denominen “Recherches de didactiques” i la que bategen amb el nom de “Recherches sur les didactiques”. La primera està destinada a buscar respostes que permetin optimitzar, d'una manera o d'una altra, el procés d'ensenyament i d'aprenentatge. La segona, per la seva banda, és un metadiscurs sobre la didàctica, una reflexió epistemològica o històrica sobre la pròpia didàctica i sobre els conceptes que utilitza. Al llarg dels anys hem après que la investigació “de” i “sobre” la didàctica de les ciències socials, requereix una reflexió profunda sobre els mètodes d'investigació (Barton, 2006), que generin models útils per a la millora de l'ensenyament i de la formació del professorat, a més d'ajudar a construir la pròpia disciplina.

Finalment, la conseqüència més important del procés que aquí s'ha descrit ha estat la satisfacció de la formació d'aquest professorat i, sobretot, de la nostra pròpia formació.

Bibliografia

- ANKERSMIT, Frank R. *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. Mexico: Fondo de cultura económica, 2004.
- AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. Paris: INRP, 1999.
- BARTON, Keith C. "Research on students' ideas about history". In LEVSTIK Linda S.; TYSON Cynthia A. *Handbook of research in social education*. New York: Routledge, 2008, pàg. 239-257.
- BARTON Keith C. *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives (Research in Social Education)*. Charlotte: Information Age Publishing, 2006.
- EISNER, ELLIOT W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Paidós, 1998.
- GONZÁLEZ, Neus; HENRÍQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. "El aprendizaje de la empatía histórica en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la edad media". A: ÁVILA, ROSA M.; BORGHI, Beatrice; MATTOZZI, IVO. *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de lisboa"*. Bologna: Patron editore, 2009, pàg. 283-290.
- GONZÁLEZ, Neus; HENRÍQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. "Empathie historique pour un présent en mutation. L'enseignement et l'apprentissage de la compréhension historique à travers une expérience didactique". A : *Colloque "Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : Enjeux du monde, enjeux d'apprentissage en histoire, géographie, éducation à la citoyenneté quels apports des didactiques?"* Nantes : Université de Nantes, 2008. Disponible en Cd-Rom.
- GONZÁLEZ, Neus; HENRÍQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan. "Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares". A: ÁVILA, ROSA M.; CRUZ, Alcázar; DÍEZ, M. Consuelo. *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: La casa del libro-AUPDCS-UNIA, 2008, pàg. 597-615.
- GONZÁLEZ, Neus; HENRÍQUEZ, Rodrigo; PAGÈS, Joan. "Le développement de compétences de pensée historique chez des élèves immigrants au moyen de l'histoire de la catalogne". In *Colloque annuel international des didactiques de la géographie et de l'histoire "théories et expériences dans les didactiques"*

- de la géographie et de l'histoire : la question des références pour la recherche et pour la formation*". Valenciennes : Centre IUFM Valenciennes-Université de Lille, 2007. Disponible sur Cd-Rom.
- JENKINS, Keith. *Repensar la historia*. Madrid: Ed. Siglo XXI, 2009.
- JOHNSTON, Marilyn. "The lamp and the mirror. Action research and self studies in the social studies". A: BARTON, Keith C. *Research Methods in Social Studies Education: Contemporary Issues and Perspectives (Research in Social Education)*. Charlotte: Information Age Publishing, 2006, pàg. 57-83.
- JONNAERT, PHILIPPE; LAURIN SUZANNE. *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2005, pàg. 9-13.
- LEVESQUE, Stéphane. *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Canada: University of Toronto press, 2008.
- MARTINEAU, Robert; DÉRY Chantal. "Les modulations de la pensée en classe d'histoire". *Traces*, vol. 40, núm. 4, 2002, pàg. 10-25. Disponible sur Internet : <http://sphq.recitus.qc.ca/IMG/pdf/RM_4040_MODULATIONS_PENSEE_HISTORIQUE_2002.pdf> (consultat el 22 de setembre 2010).
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. "Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica". A: JARA, Miguel Ángel. *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Neuquén: Editorial de la Universidad Nacional del Comahue, 2008.
- PAGÈS, Joan. "Ciudadanía y enseñanza de la historia". A: *Reseñas de enseñanza de la historia*, núm. 1, 2003, pàg. 11-42.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. "Aprender el pasado, comprender el presente y construir el futuro: lecciones de una investigación sobre la historia enseñada". A: *XII jornadas interescolas-departamentos de historia*. Universidad nacional del comahue. Facultad de humanidades. Centro regional universitario bariloche, 2009. Disponible sur Cd-Rom.
- PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne; REUTER Yves. "Les méthodes de recherche en didactiques". A : *Actes du Premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, 2006. Disponible sur Cd-Rom.
- PLA, Sebastian. *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés, 2005.
- REUTER, Y. (2006). "Penser les méthodes de recherches en didactique(s)". A : Perrin-Glorian, M-J./Reuter, Y. (eds.). *Les méthodes de recherche en didactiques*. Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, pàg. 13-26. Disponible sur Cd-Rom.
- SANTISTEBAN, Antoni. "Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana". A. *Aula*, 2009, num. 189, pàg. 12-15.
- VICENS-VIVES, Jaume. *Notícia de Catalunya*. Barcelona: Ed. Destino, 1975.

Socialització i construcció d'identitats plurilingües a l'escola

Luci Nussbaum Capdevila

luci.nussbaum@uab.cat Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducció

Les visions romàntiques de les nacions-estat, sorgides al segle XIX, contenen en la seva formulació el binomi llengua-nació, establint així nexes estrets entre identitat nacional i llengua, entre identitat de les persones que habiten un territori i llengua. Aquesta formulació xoca avui de ple amb l'existència d'una societat cada cop més multilingüe, multicultural i heterogènia, trets que amenaçarien la pervivència del binomi i les identitats nacionals. Els discursos polítics a Catalunya són sovint paradigmàtics d'aquesta concepció romàntica, en el sentit que l'ús social de les dues llengües cooficials és a vegades categoritzat, segons quina sigui la perspectiva adoptada ("espanyola" o "catalana"), com una amenaça per a la permanència de cadascuna de les llengües en la societat i de la seva puresa. Aquesta dicotomia s'utilitza també per categoritzar els individus com a pertanyents a una comunitat o a l'altre (catalanoparlant, castellanoparlant), quan, en realitat, no existeix avui a Catalunya cap persona que sigui estrictament monolingüe. Al rerefons d'aquests discursos, s'observa una forta ideologia unitarista, en la qual no hi tindrien cabuda capteniments multilingües.

En canvi, l'observació del comportament quotidià de la gent mostra que aquests clivatges no s'ajusten a la realitat perquè les persones poden mostrar identitats lingüístiques diverses, segons les circumstàncies en què actuïn i segons els seus propòsits comunicatius. Així, per exemple, hom pot ser catalanoparlant a casa, castellanoparlant a la feina o actuar en 'mode bilingüe' simultàniament segons a qui s'adreça en una mateixa conversa (Nussbaum i Unamuno, 2006a; Woolard, 2008, 2011; Nussbaum i Cots, 2011).

Il·lustrarem aquesta variabilitat circumstancial de la identitat lingüística a partir d'un exemple literari, extret d'una obra autobiogràfica de Jorge Semprún:

J'ai pris la décision d'effacer au plus vite toute trace d'accent de ma prononciation française (...) Pour préserver mon identité d'étranger, pour faire de celle-ci une vertu intérieure, secrète, fondatrice et confondante, je vais me fondre dans l'anonymat d'une prononciation correcte (...)

Cette décision entraînait une conséquence, encore plus importante, même si elle venait à la contredire, en apparence. Il me fallait ne jamais oublier d'être un rouge espagnol, ne jamais cesser de l'être (Semprun, J. 1998: 79)¹.

El fragment il·lustra de manera diàfana la doble identitat lingüística que Semprún va construir i mantenir al llarg de la seva vida. En efecte, l'exili de la seva família i l'educació del personatge en un centre francès el van conduir a voler, des de l'adolescència, 'fer-se passar' per autòcton en determinades situacions, que l'autor explica en el seu llibre. Amb els anys, Semprún va convertir-se en un autor reconegut en llengua francesa; això no obstant, mai no va deixar de parlar i d'escriure en la seva primera llengua. Aquesta doble identitat lingüística es va fer palesa sovint en actes públics a França o quan el 1988 va esdevenir ministre de cultura de l'Estat espanyol. El cas de Semprún no és infreqüent; és fàcil de trobar altres exemples d'exhibició pública de identitats híbrides.

L'escola és un espai privilegiat per estudiar aquests fenòmens, atès que és un dels llocs en què es concreten els discursos institucionals i un espai de transmissió de la cultura oficial. Però també perquè és un dels terrenys en què nois i noies interactuen no només amb docents sinó també amb companyes i companys i personal escolar i aprenen maneres d'actuar amb les altres persones. Així l'escola és un lloc de socialització, entesa aquesta com l'accés cronològic a les formes culturals qui permeten als individus de 'participar en el món' o d'adquirir allò que Bourdieu (1980) anomena l'*habitus* (Kulick et Schiefferin, 2004). Ja els primers treballs antropològics sobre la socialització lingüística (Ochs i Schiefferin, 1984) consideren l'agentivitat de la persona –és a dir la seva manera de participar en les diferents comunitats de pràctiques (Wenger, 1999) en què es troba inserida (com ara la família, el veïnat, els companyes d'esport, les classes,...)– és la base i el motiu de l'aprenentatge de competències per comunicar i per actuar en tant que individu social.

Ara bé, l'escola, per la seva funció tradicional de transmissió de la cultura oficial, té tendència a voler uniformitzar les competències comunicatives, a fer-les homogènies per acostar-les a norma acadèmica, estretament lligada a la ideologia un-Estat (o una nació) –una– llengua. Això ha comportat, durant decennis, tractar de corregir en la parla de l'alumnat tota marca de pertinença a comunitats lingüístiques 'diferents', la qual cosa ha generat a vegades resistències entre nois i noies, que la institució escolar ha atribuït a identitats familiars o ètniques fixades per naixement.

1. Traducció del fragment:

"Vaig prendre la decisió d'esborrar el més aviat qualsevol traça d'accent en la meua pronunciació francesa (...) Per preservar la meua identitat d'estranger, per fer-ne una virtut interior, secreta, fundacional i confont, em fondré en l'anonimat d'una pronunciació correcta (...)

Aquesta decisió comportava una conseqüència, encara més important, encara que la contradeia, en aparença. Em calia no oblidar mai de ser un roig espanyol, no deixar mai de ser-ho" (traducció de l'autora del present text).

La mobilitat internacional i la diversificació de les poblacions escolars planteja la qüestió en un primer pla: l'escola ja no pot ignorar les diverses formes de socialització lingüística del seu públic i ha d'afrontar l'heterogeneïtat, la variació de les pràctiques comunicatives del seu alumnat. D'altra banda, les polítiques europees atorguen cada cop més un lloc notable a la competències en llengües per part de la ciutadania, promovent l'educació plurilingüe (vegeu Consell d'Europa, 2001 i la web de la mateixa institució sobre Educació i Llengües²). L'escola es troba així en una tensió constant entre, d'un costat, la seva missió tradicional d'ensenyar la norma de la llengua 'nacional' i, de l'altre costat, els discursos sobre la necessitat de promoure el plurilingüisme i una població escolar molt diversa (Bigot i Vasseur, 2012).

La presa en consideració de l'heterogeneïtat implicaria, des del nostre punt de vista, una reconceptualització de la noció d'identitat, examinada segons visions actuals i considerant totes les seves dimensions i variabilitats. En aquest sentit, les perspectives constructivistes proposen d'observar la manera com els individus, en activitats socials concretes, s'adhereixen a un grup o altre i, alhora, mostren el seu coneixement i percepció de les estructures socials (Antaki i Widdicombe, 1998; Auer, 2005), refusant així d'explicar les identitats, d'una banda, com atributs fixes i estables de les persones i, d'altra banda, de vincular-les directament a categories com ara les llengües (Cameron, 1990; Auer 2005). Aquests enfocaments ofereixen visions estimulants per a la recerca educativa en promoure l'interès per les interaccions entre socialització lingüística institucional i socialització en la família i amb els iguals, de manera a comprendre l'emergència d'identitats híbrides.

En aquest text, em proposo il·lustrar, a partir d'algunes dades, la manera com nois i noies procedents de la immigració recent categoritzen les llengües del seu entorn i la manera com construeixen 'localment', en la interacció amb d'altres persones i en circumstàncies precises la seva identitat.

2. Contextos escolars per observar la socialització

Les lleis en matèria d'educació lingüística a Catalunya, com és sabut, pretenen garantir la transmissió intergeneracional del català entre la població que no parla la llengua en família, alhora que garanteixen l'aprenentatge del castellà i d'una llengua estrangera (a vegades dues). Aquest paisatge legislatiu adquireix però geometries variables segons la zona geogràfica i la presència més o menys important de població d'origen estranger. En les zones en què la població de l'entorn escolar utilitza majoritàriament el català en les interaccions de la vida quotidiana, s'estableix una certa continuïtat entre usos lingüístics a l'escola i a fora de l'escola. En canvi, en zones en les qual la llengua que empra la població de l'entorn escolar és majoritàriament el castellà (o d'altres llengües que aporta la immigració recent), la ruptura

2. Vegeu especialment la Plataforma europea de recursos i de referències per a l'educació plurilingüe i intercultural: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/schoollang_EN.asp

entre pràctiques comunicatives a l'escola i en el barri és manifesta (Unamuno i Nussbaum, 2006). En aquests casos, a vegades, l'aprenentatge del català és percebut per determinat alumnat com una exigència escolar sense massa relació amb la vida quotidiana, mentre les polítiques educatives a Catalunya i, en gran mesura, les forces socials, consideren que el domini del català és un recurs de primer ordre per a la cohesió social perquè garanteix l'adquisició de competències plurilingües similars a tota la població i la consolidació d'una sola comunitat lingüística capaç de comunicar-se en dues llengües. Ens els contextos que hem esmentat, en què s'empra sobretot el castellà o altres llengües, l'escola té el repte d'aconseguir la socialització en una llengua que no és sentida per cert alumnat com una eina útil per la vida quotidiana.

El nostre grup de recerca³ duu a terme des de fa una desena d'anys investigacions en centres d'educació primària i secundària situats en barris i zones la població dels quals utilitza sobretot el castellà en els intercanvis de la vida quotidiana. Un dels nostres objectius és avaluar, a partir de plantejaments de tipus etnogràfic –recollint dades d'ordre divers en context escolar–, les formes de socialització lingüística proposades per l'escola i la manera en què aquestes formes són percebudes per l'alumnat⁴. Les dades recollides contenen observacions en diversos espais escolars, enregistraments d'interaccions a l'aula i fora de l'aula, entrevistes i produccions orals i escrites. En aquest text, ens centrarem exclusivament en dades procedents d'entrevistes, per examinar la manera com els escolars es posicionen davant les llengües en aquesta mena d'intercanvis amb una persona adulta.

L'anàlisi de la interacció permet d'explorar les identitats que construeixen localment nois i noies entrevistats amb les entrevistadores. Les trobades van ser realitzades, en espais escolars, conduïdes per una persona de l'equip investigador que nois i noies relacionen amb la institució. Aquestes circumstàncies fan que els escolars implicats atribueixin a la conversa característiques de situació escolar, sobretot perquè les experiències d'entrevistes són les que han fet en aquest context, especialment en situacions d'avaluació de competències.

En la seva activitat conversacional, l'entrevistadora sol assemblar-se a allò que fan els mestres: formula preguntes que esperen resposta i hi dona feedback a les intervencions de nois i noies. Aquesta manera de plantejar la interacció, fa que aquests i aquestes categoritzin la situació de parla com a esdeveniment escolar i s'hi fa que aquests orientin manifestament (Nussbaum i Unamuno, 2006b), com es veurà més endavant.

3. Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües (<http://greip.uab.cat>).

4. Aquestes recerques han rebut finançament del govern espanyol (projectes SEJ2007-62147-EDUC i EDU2010-17859) i de la Generalitat de Catalunya (projectes 2005SGR00330 i 2009SGR1273).

3. Socialització i afiliació a l'escola

En aquesta secció, s'examinaran fragments del nostre corpus⁵ il·lustratius de diverses formes de socialització lingüística i, alhora, de les maneres en què alguns alumnes mostren les seves identitats 'situades', és a dir, construïdes en interacció amb una persona adulta. Ens centrarem en tres fenòmens observats: la socialització entre iguals, la categorització de la llengua principal d'escolarització i el lloc atorgat a les llengües de la família, no presents en l'espai escolar.

3.1 Socialització entre iguals

Com s'ha indicat, a l'escola no només s'aprenen continguts presents en el currículum sinó i sobretot maneres d'actuar amb les membres que constitueixen la comunitat de pràctiques; els iguals, companys i companyes tenen un lloc rellevant en els processos de socialització. En el fragment següent, l'entrevistadora Cecília (CEC) parla amb Clara (CLA)⁶ –noia de 12 anys, nascuda a Catalunya, de família marroquina– sobre l'ús del català entre companys (línies 126-132). La noia diu que parlen en castellà perquè no els agrada parlar català; però interromp la pregunta començada per Cecília (línies 130-132) per iniciar una explicació sobre el seu aprenentatge del 'bangladesh' (línia 133 i següents).

Fragment 1⁷

126. CEC: així com_ quan treballes a a classe amb els companys així sempre parles castellà/
 127. CLA: sí\ amb ells sí\ perquè no ens agrada parlar en català\
 128. CEC: no us agrada/ per què/
 129. CLA: perquè estem acostumats a pa_ a parlar en castellà\
 130. CEC: ah-| entre així per_ quan una [una]
 131. CLA: [sí]\
 132. CEC: una feina\
 133. CLA: i jo ara estic aprenent a parlar en bangladesh\
 134. CEC: en bangladesh/
 135. CLA: la Ainia m'està ensenyant\
 136. CEC: és veritat/
 137. CLA: sí\
 138. CEC: què xulo/\| és difícil/
 139. CLA: °sí° \
 140. CEC: a veure un exemple\

5. Dades recollides i transcrits per l'autora, M. Molina, V. Unamuno, i T. Díaz.

6. Tots els noms són de pseudònims, per preservar l'anonimat dels participants.

7. Els símbols utilitzats en les transcripcions figuren en annex de la pàgina 75.

141. CLA: un exem_ {(?) *papia joisi to mish un dor*\\
 142. CEC: això sona superbé\\ què_ què vol dir/(elle rit)
 143. CLA: la Ainia *dice que tu eres bonica*\\
 144. CEC: ah sí/ ah:\\ i quan_ i com t'ensenya/
 145. CLA: +pos+ ella escriu_ jo escric en es_espanyol-li posem-ho igual \\ i jo
 escric en bangladesh\\
 146. CEC: ah-ll però t'ensenya a escriure i també a parlar/
 147. CLA: sí\\

Malgrat el que diu sobre la llengua que empra amb companys i companyes, Clara no té cap problema per utilitzar el català. En aquest cas sembla doncs que les pràctiques educatives de l'escola han estat suficients per proporcionar-li competències per interactuar amb una persona adulta en català. Però la ciutat cosmopolita ofereix a Clara l'oportunitat de contacte amb d'altres llengües i cultures per identificar-s'hi, tot i no fer part de la comunitat lingüística que empra la llengua. Es tracta d'un cas del que Ramp-ton (1995) anomena *crossing*, és a dir, la utilització de formes que no pertanyen pròpiament al repertori del parlant, sinó al d'un grup al qual la persona vol acostar-se.

Aquest fenomen, constitueix un exemple de socialització entre els murs de l'escola, que escapa de les formes institucionals. En el fragment següent, observarem un cas oposat, en el sentit que l'alumne mostra la seva afiliació a les formes escolars de socialització.

3.2. *Orientació cap a la institució*

En l'extracte 2, l'entrevistadora Teresa (TER) conversa amb Kamal (KAM) –noi de 11 anys, d'origen marroquí que viu a Barcelona des de fa 4 anys en el moment de l'entrevista– sobre la seqüència cronològica d'aprenentatge de les llengües cooficials.

Fragment 2

138. TER: i quin vas aprendre més ràpid\\ més de_ primer de tot\\ què vas aprendre/l primer/
 139. KAM: el català\\
 140. TER: a l'escola/
 141. KAM: sí\\ vaig aprendre el català\\
 142. TER: i el castellà com el vas aprendre/
 143. KAM: doncs amb els meus amics d'aquí\\ ells me'n van ensenyar\\
 144. TER: ah sí/
 145. KAM: sí\\
 146. TER: curios\\ no/ que vas aprendre català amb amb amb les mestres i castellà amb els teus amics\\
 147. KAM: sí\\ què· el m meu pare quan havia vingut\\ i jo voli:a aprendre primer: castellà\\ però: m'ha dit que: si: primer aprens català i llavors er er és més fàcil aprendre el castellà\\

L'ordre cronològic d'aprenentatge explicat per Kamal (primer el català i després el castellà, línies 139-143) no respon en absolut a la realitat observada sobre el terreny: les dues llengües que s'utilitzen a l'escola i són apreses simultàniament per nois i noies nouvinguts. Però és cert que tenen tendència a utilitzar el castellà en les relacions entre iguals (línia 143), com també ho indica Clara en el fragment (1), atès que és la llengua comuna al barri, mentre que el català queda restringit a les classes i a les interaccions amb el personal docent. Semblaria doncs que Kamal vol satisfer l'entrevistadora, que ha formulat una pregunta dicotòmica, alhora que s'identifica amb la llengua principal d'escolarització, evocant la veu d'autoritat paterna (línia 147).

Considerem un altre fragment de la mateixa entrevista, en el qual Teresa valora positivament les competències del noi (línies 278, 280), mentre que ell les minimitza i assenyala les seves limitacions, motivades per la seva manca d'oportunitats d'utilitzar la llengua catalana (línies 281, 283, 285). Quan l'entrevistadora convergeix respecte d'aquest punt de vista (línia 286), Kamal s'hi oposa, afirmant que ell utilitza també el català al carrer i amb els veïns (línies 291, 293).

Fragment 3

278. TER: però en saps molt tu de català\ no\

279. KAM: sí\

280. TER: i saps llegir bé i escriure bé\ no\

281. KAM: sí\ a_ algunes vegades er algunes coses no les entenc\

282. TER: bueno\

283. KAM: perquè se'm +olviden+\

284. TER: clar però_\

285. KAM: perquè parlo: castellà només amb els meus amics llavors les coses se'm +olviden+\

286. TER: ja\ clar\ només parles català amb la mestra\ no\

287. KAM: sí\

288. TER: i amb mi ara\

289. KAM: sí\

290. TER: (riu) molt bé doncs escolta'm_\

291. KAM: i al carrer també\ +hablo+ català\

292. TER: ah: al carrer ta_ clar\ català\

293. KAM: i amb els veïns\

El que interessa en aquest fragment és la capacitat de Kamal per participar en català, proposant nous temes (la relació entre competències i ús, a la línia 285), obrint de nou l'intercanvi quan Teresa el vol tancar (línia 290). Això indica que Kamal categoritza la interacció com un esdeveniment institucional i el català com la llengua adequada per a l'ocasió. El noi s'orienta cap a aquestes categoritzacions a partir de la producció de certs moviments conversacionals, dels quals pren la iniciativa (proposta de nous temes, obertura de nous intercanvis).

Els processos d'identificació amb la llengua de l'escola no són homogenis perquè la socialització lingüística pot haver-se produït en conflicte amb les relaci-

ons entre escolars i la manera com la institució avalua el seu rendiment. En el fragment següent, s'observarà el cas d'un noi que se situa a les antípodes de Kamal. L'escola ha reeixit a socialitzar-lo en català però no a fer-ne un membre afiliat a la institució.

3.3. *Rebuig d'identificar-se amb la institució*

Rashid és un noi de 13 anys, de família marroquina nascut a Catalunya. Va a escola al mateix centre que Kamal i viu en el mateix barri. Parla català amb fluïdesa; tot i així, afirma (línia 312), que no li agrada de parlar la llengua i que ja li ha dit a la seva tutora (línia 312 i següents); però que l'ha d'utilitzar perquè es la llengua de l'escola, i tria formes de resistència parlant castellà amb els monitors de pati (línies 315-316).

Fragment 4

311. TER: i això de l'escola que tot_ que tot sigui en català-l què/
 312. RAS: ia:\ li vaig dir a tutoria que no m'agrada parlar català\
 313. em deia-lfes un esforç parlar català i així aprovaràs coses i tot \
 314. i:_ i tinc que parlar\ perquè és el idioma de l'escola\ no/
 315. però al pati a vegades parlo castellà\ amb els profes del pati- no/
 316. parlo castellà\ no parlo-l a classe} és l'únic lloc que parlo català\
 317. TER: però a tu t'agrada- no/ parlar cata [là]/
 318. RAS: [ca]talà/ l (soroll de negació)
 319. TER: a no/ (rient)
 320. RAS: no\
 321. TER: (riu) i ara estàs parlant- no/

Les nostres dades de camp ens diuen que Rashid repeteix curs, ja hauria de ser fora de l'escola primària i que, precisament els seus baixos resultats en català són l'obstacle per al seu pas a l'educació secundària. Això fa comprensible el seu rebuig de la llengua catalana, malgrat ser-ne un parlant prou competent, alhora que ho és en castellà i en darija (varietat del àrab parlat al Marroc). L'escola, però, ignora les potencialitats d'aquestes capacitats, atès que no tenen cabuda en allò que s'avalua favorablement per a la promoció educativa.

Però –i contràriament al que s'ha observat en el fragment 1– les llengües de la família no només poden ser ignorades per l'escola, sinó també menystingudes per companyes i companyes com ho expressa Hawia (HAW), noia de 6è curs d'origen Gambià, en l'entrevista amb Laura (LAU) en el fragment següent.

Fragment 5

1. LAU: val molt bé\ jugues a la plaça doncs amb els nens que estan
2. a la plaça\ què parles/
3. HAW: si són de color parlo en_ en_ en el meu idioma\

4. i si són catalanes també parlo en català\
5. LAU: molt bé val i a l'escola/
6. HAW: a l'escola/ a vegades la gent_ nosaltres
7. parlem el nostre idioma\ i la gent em diu per què
8. no parleu el nostre idioma_ per què no parleu en català/
9. i dic jo perquè volem\
10. LAU: clar a tu t'agrada parlar el teu idioma\
11. HAW: sí\
12. LAU: a l'escola no/
13. HAW: sí\
14. LAU: molt bé què el pa_ però el parles al pati/
15. HAW: sí\ però diuen que els insultem\
16. i no els insultem\ estem parlant només\

En aquest cas, contràriament al que s'ha observat en el fragment 1, companys i companyes entenen com una agressió al col·lectiu la utilització d'una llengua no comuna (línies 15-16).

Així les llengües familiars semblen quedar relegades, en molts casos, a les interaccions amb persones de la mateixa comunitat i en espais privats.

3.4. Identitats lingüístiques privades

Al costat d'aquestes afiliacions oposades, situades en una interacció amb una persona adulta, nois i noies declaren també afiliacions envers les seves llengües d'origen, però aquestes només s'exhibeixen en l'àmbit privat o semiprivat com s'ha vist en el fragment 5. En l'extracte següent, Haffi (HAF), noi originari del Pakistan explica a Cecília (CEC) les llengües que ensenyaria als seus fills perquè aquestes no s'aprenen a l'escola (línies 300-301).

Fragment 6

297. CEC: i en quina llengua parlaries als teus fills/
298. HAF: doncs-ll els meus fills els parlaria en_ en urdú i panjabi i_
299. perquè en l'escola aprendrien català castellà i anglès\
300. però urdú i panjabi no aprendrien en l'escola\
301. doncs els parlaria en urdú i en panjabi\

Aquest conjunt de fragments mostren que les relacions llengua– identitat són complexes. Els processos de socialització poden atorgar competències lingüístiques a les persones, sense que això impliqui identificacions definitives i estables amb les estructures institucionals que promouen l'aprenentatge d'una llengua o altra. Com ho fa Semprún, els nois i les noies d'origen estranger que es presenten en les nostres dades poden aprendre a exhibir identitats diverses segons les circumstàncies i interlocutors, més enllà de la llengua que utilitzin.

4. Consideracions finals

Tradicionalment, en certs enfocaments de la sociologia, de l'antropologia y de la psicologia social, la identitat ha estat entesa com allò que la persona és. Es tractaria doncs d'una propietat que permetria de descriure els grups socials, lingüístics, ètnics, d'establir-ne les fronteres i de fixar-ne les diferències (Widdicombe, 1989). Estudis en aquestes perspectives expliquen, pel biaix de la identitat, el comportament de les persones i llurs afiliacions als grups. Aquesta mirada sobre la identitat es pot qualificar d'essencialista (atribut de la persona) et de realista (correspondència entre les persones y la realitat social). Així la identitat és concebuda com un fenomen demogràfic que tindria conseqüències previsibles que els estudis experimentals poden correlacionar: 'a tal identitat li correspon tal comportament' i vice-versa.

En canvi, les propostes constructivistes descriuen les identitats com a fenòmens variables, presentacions de la pròpia persona que es construeixen en les relacions socials i que permeten de situar-se, segons les circumstàncies, en relació al món i davant els altres. La identitat de les persones és doncs fragmentària, en flux constant, situada en les interaccions i negociable amb els interlocutors. Les llengües constitueixen recursos de primer ordre en la construcció de les identitats, però, com s'ha mostrat, les competències lingüístiques no suposen afiliació a les estructures socials oficials que s'erigeixen en portadores de les seves essències.

L'associació llengua-nació és una idea de l'Europa moderna i del sorgiment dels Estats-nacions profundament arrelada en una ideologia monolingüe, que perviu malgrat els canvis demogràfics, polítics et econòmics. Com indiquen alguns autors (Auer, 2005; Heller, 2007, entre d'altres), la mobilitat social i les migracions amenacen les 'identitats nacionals' en posar en perill el binomi llengua-nació. Semblaria doncs que les poblacions migrants haurien de renunciar a les seves llengües d'origen o bé guardar-les per a la intimitat, com ho sostenen les visions folklòriques o com ho fan moltes persones (vegeu fragments 5 i 6). L'escola tracta a vegades de canviar aquest posicionament essencialista introduint programes de sensibilització a la diversitat lingüística, de valorització de les llengües heretades, donant un espai públic a les llengües de la immigració (Barrieras et al., 2009; Noguerol, 2009), però ho fa amb grans dificultats, perquè l'admissió de la diversitat ataca les bases de la uniformització inherent a la idea de nació.

El multilingüisme, la multiculturalitat i la heterogeneïtat presents en la societat actual posen en qüestió les 'identitats nacionals' i fan preguntar-se si cal posseir una cultura autòctona (i quina) per viure i conviure en una comunitat. Les competències en llengües són, no hi ha dubte, recursos per a la cohesió social, perquè permeten a les persones circular i participar en la vida quotidiana, però no suposen adhesió amb (o identificació amb) valors que tradicionalment se'ls ha atorgat.

Annex: Símbols utilitzats en les transcripcions

Inicials del parlant	Majúscules
Entonació ascendent, descendent mantinguda	/ \ –
Pauses menys et més llargues	(n segons)
Allargament sil·làbic segons durada	: ::
Encavalcament	[text]
Interrupció	Text_
Intensitat piano forte	° text° TEXT
Comentaris	(comentaris)
Alternances de llengua	cursiva
Formes híbrides	+text+
Fragments incomprensibles	xxx
Fragments dubtosos	(? text)

Referències bibliogràfiques

- ANTAKI C. i WIDDICOMBE S. (éds.) (1998). *Identities in Talk*. Londres: Sage Publications.
- AUER, P. (2005). “A postscript: code-switching and social identity”. *Journal of Pragmatics*, 37, 403-410.
- BARRIERAS, M. [et al.] (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill.
- BIGOT, V. i VASSEUR, MT. (2012). “Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel: quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves?”. M. Dreyfus y J-M Prieurs (dirs.). *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. París, Michel Houdiard éditeur, 168-181.
- BOURDIEU, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Ed. de Minuit.
- CAMERON, D. (1990). “Demythologizing Sociolinguistics. Why language does not reflect society”. Joseph, J i Taylor, M. (eds.). *Ideologies of language*. Londres: Routledge, 73-93.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Marc europeu comú de referència*. Strasbourg: Consell d'Europe (versió catalana publicada per la Generalitat de Catalunya, disponible a la xarxa).

- HELLER, M. (2007). "Multilingual communicative competence: Towards a genealogy". Guasch, O i Nussbaum, L. (eds.). *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 17-34.
- KULICK, D. et SCHIEFFERIN, B. (2004). "Language socialisation". Duranti, A. (ed). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Malden: Blackwell Publishing, 88-119.
- NOGUEROL, A. (2009). Didàctica de les llengües en entorns multiculturals. *Perspectiva Escolar*, 337: 20-27.
- NUSSBAUM L. i UNAMUNO, V. (2006a). "La compétence sociolinguistique, pour quoi faire?". *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 84, 47-65.
- NUSSBAUM L. i UNAMUNO, V. (eds.) (2006b). *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- NUSSBAUM, L. i COTS, JM. (2011). "Doing learning languages in a multilingual context: Pragmatic aspects of classroom discourse in Catalonia". L. Payrató i J.M Cots (eds.), *The Pragmatics of Catalan*. Londres. Mouton De Gruyter, 331-359.
- OCHS, E. et SCHIEFFELIN, B.B. Language Acquisition and Socialisation. R. Sweder et L. Levine (eds), *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Education*. New York, Cambridge University Press, 1984, 376-320.
- RAMPTON, B. (1995). *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. Londres: Longman.
- SEMPRUN, J. (1998). *Adieu vive clarté*. Paris: Gallimard.
- UNAMUNO, V. i NUSSBAUM, L. (2006). "De la casa al aula: ámbitos y prácticas de transmisión y aprendizaje de lenguas". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (42), 43-51.
- WIDDICOMBE, S. (1989). "Identity as an Analysts' and a Participants' Resource". CH. Antaki i S. Widdicombe (eds). *Identities in Talk*. Londres: Sage.
- WENGER, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WOOLA RD, K (2008). "Les ideologies lingüístiques: una visió general d'un camp des de l'antropologia lingüística. *Revista de Llengua i Dret*, núm. 49, 179-199.
- WOOLA RD, K (2011). "Is there linguistic life after high school? Longitudinal changes in the bilingual repertoire in metropolitan Barcelona". *Language in Society*, 40, 617-648.

La historia enseñada y la identificación nacional en Galicia

Ramón López Facal

Ramon.facal@usc.es Universidad de Santiago de Compostela

Esta aportación al debate sobre «escuela y nación» se ocupa de la historia enseñada en España, y en concreto, en Galicia, una de las regiones españolas con otra lengua co-oficial, además del castellano, y en la que se ha desarrollado un sentimiento de identidad alternativo al español. Estructuramos el texto en cuatro apartados: En primer lugar se discute el concepto de identidad nacional proponiendo centrar la discusión en los procesos de identificación, lo que se considera más adecuado para el estudio del papel de la escuela en los procesos de construcción nacional. En segundo lugar sintetizaremos algunos de los aspectos más relevantes del proceso de construcción nacional española y el papel que ha jugado en ese proceso la escolarización de la población y sus límites, en comparación con lo ocurrido en otros países, como Francia. En tercer lugar presentaremos algunas características de los discursos nacionalistas en Galicia, en comparación con el del resto de España. Por último resumiremos brevemente algunos aspectos del conflicto identitario en la Galicia actual y su reflejo en el sistema educativo.

La identidad nacional: un concepto impreciso

Es sobradamente conocido que la enseñanza de la historia se ha ocupado preferentemente, desde el siglo XIX, de promover una determinada identidad nacional: la de los Estados nacionales creados a partir de las revoluciones liberales. Los profundos cambios sociales tras la segunda guerra mundial han obligado a transformar los sistemas educativos para adecuarse a los nuevos tiempos y a partir de entonces se ha cuestionado la finalidad y los contenidos escolares de historia, geografía y otras ciencias sociales. Los cambios demográficos acontecidos en Europa occidental y en otros lugares del mundo, sobre todo en las últimas décadas, han originado sociedades mestizas en las que conviven personas con sentimientos de identidad contradictorios. Por otra parte, los procesos de integración política, como la Unión Europea, llevaron a abandonar los viejos discursos nacionalistas excluyentes elaborados desde el siglo XIX que trataban de promover una determinada identidad nacional en oposición a los países vecinos¹. Esta situación parecía haber dejado fuera de los

1. Hemos analizado detalladamente estos cambios en la enseñanza de la historia en España en López Facal, 2000.

manuales escolares a «la nación» como protagonista principal de la historia, pero a partir de los años '80 del pasado siglo se ha ido reformulando un discurso neoconservador que ha logrado situar de nuevo en el centro del debate político la «identidad nacional». Este fenómeno, brillantemente expuesto en el caso de Francia por Gérard Noiriel (2007) se puede constatar en otros países como por ejemplo Estados Unidos, Reino Unido, Países Bajos y por supuesto también en España.

La reivindicación de la «identidad nacional» vuelve una vez más a asociarse a la enseñanza de una historia común, la misma vieja receta nacionalista con su peligrosa carga ideológica de xenofobia y exclusión de aquellos que no comparten la supuesta «cultura común».

Como consecuencia de este nuevo intento neoconservador de «renacionalizar» todo el sistema educativo y de manera especial la enseñanza de la historia, se ha producido una verdadera avalancha de publicaciones, investigaciones y debates sobre el problema de las identidades. La búsqueda en Internet del concepto «identidad nacional» arroja un resultado de varias decenas de miles en francés, y de varios millones en español o inglés. Que el INRP haya dedicado uno de sus seminarios científicos a este tema corrobora la preocupación e interés de los investigadores de la educación por las identidades nacionales.

Sin embargo, en mi opinión, el debate sobre identidades, sobre la identidad nacional, puede desviar la atención sobre la verdadera naturaleza del problema. Las identidades no tienen existencia material, ni la nacional ni ninguna otra. Son construcciones simbólicas, ideas abstractas que únicamente influyen en los comportamientos humanos en la medida en que existen personas que se identifican con ellas. Son las personas, la gente, las que tienen existencia real y cuyos comportamientos y maneras de relacionarse condicionan la vida de otras personas. Existen nacionalistas que han construido naciones, no naciones que hayan originado nacionalismos. Conocer el proceso por el que determinadas personas se identifican con una idea de pertenencia a un colectivo que imaginan homogéneo, socialmente coherente, es más relevante desde el punto de vista social y educativo. El debate sobre identidades enfrentadas se sitúa en el terreno de la abstracción conceptual en el que no es posible llegar a posiciones comunes, mientras que estudiar la manera en que se produce esa identificación facilita instrumentos de análisis para relativizar la idea misma de nación. Situar el origen contemporáneo de las naciones en un contexto histórico concreto permite asumir que de la misma manera que en el pasado se ha construido una identidad nacional siempre es posible construir otra identidad alternativa más inclusiva que la nacida de la negación de otros.

Las investigaciones sobre nacionalismos han desmontado los mitos románticos sobre los orígenes de las naciones y la falsa suposición sobre la influencia de los territorios y condiciones físicas sobre el comportamiento de las personas. No percibir el tiempo histórico, identificando como «españoles», «franceses» o «gallegos» a los habitantes de un determinado lugar en épocas remotas ha favorecido los proselitismos nacionalistas para difundir un determinado concepto de patria y nación.

«Ni el territorio, ni la tierra imprimen carácter pero sí lo hacen las formas sociales, que, con considerable imaginación, se ajustan a la variedad de ecologías. Son

sociales y no telúricas las normas que rigen la organización de los sentimientos, el establecimiento de la familia, la domesticidad y la herencia, así como la sociabilidad y, siguiendo por la cadena social ascendente, de los patrones asociativos. Las formas sociales tiene sus ritmos y peculiares sistemas de cambio y de causa y efecto. Pero la sociedad la analizan intelectuales (...) con el desafortunado resultado de que se suele sobrevalorar las ideas articuladas (y esto incluye a todos los sistemas simbólicos gráficos) muy por encima de su absoluto peso social. Las ideas (...) son mucho más fáciles de estudiar, y sobre todo de explicar, que la maraña de procesos sociales cruzados en un medio ecológico que es la realidad humana. Peor aún, las ideas, en su aparente sencillez, son mucho más fáciles de entender como motivadores de la historia. El problema es que simplemente no son el “motor de la historia” (si es que hay uno y no tres o diecisiete), sino solamente su representación, sus “significadores” según Baudrillard y los post-foucaultianos» (Ucelay, 2005).

La propuesta de reorientar la investigación sobre las identidades nacionales hacia los mecanismos de identificación, histórica y actual, de cómo se han construido los referentes simbólicos y se socializan determinadas ideologías puede, en mi opinión, contribuir mejor a fundamentar la convivencia social sobre bases racionales basadas en el acuerdo que tratar de justificar la legitimidad o de definir rasgos objetivos de cada «identidad».

La construcción de la identidad nacional española y la escuela

El estado-nación en España, al igual que en otros países, tuvo sus orígenes en los cambios revolucionarios liberales y fue asentándose de manera vacilante, pero progresiva, a lo largo de todo el siglo XIX. Las viejas instituciones de la monarquía absolutista fueron sustituidas por otras representativas de «la nación». Las clases medias –las situadas entre la aristocracia decadente y las masas populares sumidas en la pobreza– reclamaron con éxito el poder político y lograron ejercerlo en su propio beneficio excluyendo del derecho al sufragio a la mayoría de la población durante décadas.

Todo poder que pretenda perpetuarse necesita de instrumentos de cohesión social que vayan más allá de los mecanismos meramente coercitivos. Durante el Antiguo Régimen la religión jugó ese papel esencial de difundir valores de sumisión al orden social, interiorizado como natural y eterno por sus supuestos orígenes divinos. La burguesía revolucionaria que ejerció el poder tras las revoluciones liberales descubrió el papel movilizador del nacionalismo como nueva religión laica que permitía aunar voluntades por medio de la lealtad al nuevo imaginario: la nación. El nacionalismo español adoptó, desde sus orígenes algunos elementos esencialistas, y de manera destacada un historicismo que encubría los cambios revolucionarios como recuperación de antiguas esencias.

La Historia romántica pasó a ser algo más que la mera relación cronológica de reinados y dinastías, convirtiendo al pueblo español en el verdadero protagonista, desarrollando la idea de nación común, compartida, concebida como un organismo

con un alma eterna que se manifiesta tanto en la continuidad de las instituciones jurídicas como en las acciones de individuos singulares que en determinados momentos expresaban el afán colectivo, el carácter nacional. La nación es el sujeto histórico hacia el que se promueve el sentimiento de lealtad, y la exaltación de la monarquía se hace en función de ese sujeto. Muchos historiadores siguieron siendo providencialistas pero concretaron la predilección divina sobre la nación y no sobre una determinada dinastía real.

La enseñanza de la historia se institucionalizó en los nuevos estados-nación tras las revoluciones liberales². El estado liberal que emergió a partir de las Cortes de Cádiz fue consciente desde sus inicios de la importancia de la educación, y de que el control del sistema escolar era uno de los instrumentos básicos para la consolidación del proceso de construcción nacional. El triunfo de un estado constitucional, basado en la igualdad jurídica y en las libertades individuales, solamente era posible si se asentaba en un amplio cuerpo de ciudadanos: de un conjunto de individuos conscientes que conocen y asumen los nuevos derechos políticos y participan en los asuntos públicos. Quintana fue el primero que formuló en España las líneas maestras de la argumentación liberal al respecto; la educación debía servir para formar ciudadanos jurídicamente iguales y, al mismo tiempo, legitimar las desigualdades naturales que se producían en la sociedad:

[La Instrucción] «enseñándonos cuáles son nuestros derechos, nos manifiesta las obligaciones que debemos cumplir; su objeto es que vivamos felices para nosotros, útiles para los demás; y señalando de este modo el puesto que debemos ocupar en la sociedad. (...) Es preciso dar a todos los ciudadanos aquellos conocimientos que se pueden extender a todos, y no negar á ninguno la adquisición de otros mas altos, aunque no sea posible hacerlos todos universales. Aquellos son útiles á cuantos los reciben, y por eso es necesario establecer y generalizar su enseñanza, y es conveniente establecer la de los segundos, porque son útiles también a los que no los reciben.» (Quintana, 1813, apud MEC, 1985, 381).

El informe de Quintana serviría posteriormente como base para la estructuración del sistema escolar inspirándose, por su parte, en las propuestas formuladas por Condorcet en la Asamblea Nacional francesa. Proponía los tres niveles educativos que tuvieron continuidad hasta el presente. La enseñanza primaria debería ser pública, gratuita, uniforme e impartida exclusivamente en lengua castellana. Rechazaba la generalización de la enseñanza de la historia, excluyéndola de una enseñanza primaria destinada a las «clases laboriosas» y que no debían distraerse con conocimientos reservados a las «clases medias».

Esta percepción de la historia cambió desde mediados del siglo XIX, es decir, a partir del momento en que se institucionalizó el sistema educativo español; pero el

2. Cf. Valls 1991. Sobre los orígenes de la historia escolar en España resulta imprescindible, además, la obra de Cuesta (1997).

cambio no significó una ruptura radical con la historiografía escolar anterior. De hecho continuaron utilizándose manuales escritos en el siglo XVIII u otros inspirados directamente en ellos hasta finales del siglo XIX. Al mismo tiempo comenzaron a publicarse nuevos libros de texto en los que se plasmaron los tópicos nacionalistas románticos, contribuyendo a su difusión y consolidación hasta tiempos recientes. A partir de la segunda mitad del siglo XIX se elaboró una interpretación canónica de la historia de España, fundamentada en cuatro pilares:

- La soberanía territorial: la nación está formada por un territorio con cierta unidad, delimitado por unas fronteras que viene determinadas en gran medida por una realidad geográfica «natural». La abstracta idea de nación se materializa visualmente a través de los mapas, tanto escolares como de los que presiden organismos e instituciones públicas.
- La unidad legislativa y política: se identifica la nación con cierto grado de unidad política, con un gobierno central y un sistema legislativo común, en cualquier momento del pasado.
- El carácter común es la base de la identidad nacional. Los españoles mantienen, y han mantenido siempre, comportamientos y actitudes similares; este supuesto carácter común es fruto, sobre todo, de compartir un mismo marco territorial esencialmente homogéneo en su diversidad.
- La unidad religiosa católica. El catolicismo contribuyó a forjar la identidad común de los españoles. Esta valoración, común al liberalismo moderado y al tradicionalismo integrista, acabó imponiéndose incluso entre los ambientes progresistas.

Estos elementos proporcionan las claves de análisis del pasado que se recoge en los libros de texto y que van a conformar los tópicos reproducidos por la historiografía escolar:

- En los «primitivos pobladores» iberos se manifestó por vez primera el «carácter español» como se «constata» en las luchas por la «independencia» frente a fenicios, cartagineses y, sobre todo, a los romanos.
- Los romanos, si bien inicialmente odiosos en tanto que conquistadores extranjeros, merecen una valoración positiva a partir de la época imperial (tras la conquista) en la medida en que aportaron unidad política a la península, unidad lingüística y por considerar providencial su papel para la difusión del cristianismo.
- Se exalta la monarquía visigoda como fundadora del primer estado nacional, por haber unificado el territorio peninsular jurídica y políticamente y haberlo dotado de una única identidad religiosa tras la conversión de Recaredo.
- La Reconquista se plantea como una gran «prueba» en la que los «españoles» (obviamente esta categoría incluye exclusivamente a los cristianos) expían los pecados de su desunión y vicios pasados y, solamente con la unidad y tras ocho siglos de denodados esfuerzos, lograrán recomponer la unidad perdida y siempre añorada.

- Los Reyes Católicos lograron el apogeo histórico cuando restauran la unidad nacional de España.
- Los Austrias iniciaron la decadencia española al dedicar la mayor parte de sus esfuerzos a las empresas exteriores y olvidar los verdaderos problemas de la nación.

Durante la mayor parte del siglo XIX son escasas las informaciones sobre el siglo XVIII y aún menos frecuentes las valoraciones. Las pocas que se formularon fueron habitualmente positivas, salvo en los escritores antiliberales (integristas) que desde finales del siglo XIX censuraron abiertamente los esfuerzos modernizadores de los ilustrados, considerándolos «contrarios a los verdaderos sentimientos de la nación». Algo similar ocurrió con la valoración de las transformaciones liberales del siglo XIX, coincidiendo únicamente en la mitificación de la guerra llamada «de la independencia» contra los ejércitos napoleónicos que, desde mediados de ese siglo, se magnificó y mitificó desde todas las posiciones ideológicas.

Durante el siglo XIX los intelectuales españoles construyeron un discurso nacionalista «fuerte» similar al de otros países europeos, pero tuvieron un escaso éxito para que fuese asumido por la mayoría de la población. Es lo que algunos historiadores han identificado como el «débil nacionalismo» español (sobre este tema vid. Álvarez Junco, 2001). La alianza de la oligarquía terrateniente con la vieja aristocracia que monopolizó el poder político, prácticamente hasta la segunda República (1931) dejó en manos de la Iglesia católica la educación de las clases medias y se despreocupó por la alfabetización de las masas populares; España era a principios del siglo XX el país con la mayor tasa de analfabetismo de Europa occidental. El injusto sistema de reclutamiento militar que recaía exclusivamente sobre los más pobres tampoco contribuyó a forjar lazos interclasistas de identificación nacional. Cuando en la década de los años 20 del pasado siglo se intentó desde el conservadurismo (dictadura de Primo de Rivera) y desde las élites ilustradas progresistas (Institución Libre de Enseñanza) promover un nacionalismo español de masas, su momento histórico había pasado ya. Las potentes organizaciones obreras habían construido sus propios símbolos: los trabajadores no identificaban como propia la bandera bicolor de la monarquía, que sólo se hizo oficial en los edificios públicos desde 1902, sino con la bandera roja del socialismo o la negra del anarquismo. Y las emprendedoras burguesías periféricas de Cataluña o el País Vasco, excluidas del poder político del Estado, habían alzado las suyas propias.

El conjunto de tópicos elaborado en el siglo XIX, al que nos hemos referido antes, ha estado presente en la historiografía escolar hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) en los años finales del franquismo, pero no llegaron a una parte importante de la población porque no estaba escolarizada por lo que no fue asumida por amplios sectores sociales.

La intelectualidad española del primer tercio del siglo XX, a pesar de diferencias ideológicas y metodológicas, compartió en lo esencial la idea esencialista de nación española. La tradición liberal progresista contribuyó a la modernización historiográfica y pedagógica (difusión del método histórico o positivismo, modernización los de contenidos escolares incluyendo temas de prehistoria) pero compartió con el in-

tegrismo católico una orientación nacionalista similar, de tipo historicista (creencia en una identidad colectiva fraguada y expresada a través del tiempo) y organicista. Son comunes elementos organicistas como el valor que se atribuye a la lengua común –el castellano– como expresión del carácter del pueblo español; la idea de raza española como comunidad cultural o espiritual antes que biológica y que asumen explícitamente tanto Menéndez Pelayo o Maeztu como Ortega y Menéndez Pidal; la idea de sagrada unidad territorial que se proyecta hacia el pasado; la convicción de que existe un «alma» colectiva del pueblo español que trasciende a los individuos; la mitificación de tradiciones y costumbres que lo reflejarían, e incluso la dimensión religiosa –católica– del carácter español.

Los manuales de historia franquistas, anteriores a la LGE, fueron escasamente originales, limitándose a asumir las viejas fórmulas integristas y a perseguir cualquier otra interpretación de la historia. Su nacionalismo se volvió aún más excluyente, considerando antiespañoles a todos los que no compartían sus puntos de vista: se identifica español con católico que acepta la supremacía de la iglesia frente al poder civil; y cualquier otra actitud era considerada negativa, anticatólica y antiespañola. Las escasas diferencias con el integrismo católico anterior a los años treinta se limitaron a aspectos superficiales que adoptaron del fascismo italiano (exaltación del imperio, del caudillo) o evitar pronunciarse sobre la opción monárquica como forma de gobierno deseable.

El franquismo ha sido, entre otras cosas, una manifestación exacerbada de nacionalismo español que, paradójicamente, acabó por propiciar la crisis de la identificación que pretendía promover. Al vincular la idea de nación a valores premodernos contradictorios con la idea de progreso, contribuyó a su desprestigio a partir de los años sesenta cuando se inició el proceso de modernización de la sociedad española.

Con la LGE, los sectores tecnocráticos trataron de adaptar el régimen franquista a los modelos dominantes en el mundo capitalista desarrollado, abriéndose paso valores asociados al liberalismo y a las democracias que habían sido perseguidos durante más de treinta años. Sin entrar a valorar ahora la importancia de la LGE en la extensión de la escolarización, en relación con la enseñanza de la historia el resultado ha sido una ruptura radical con las formas que se habían establecido en el siglo anterior y que habían mantenido caracteres comunes –nacionalismo histórico-organicista– por encima de las obvias diferencias ideológicas.

A partir de la LGE la enseñanza de la historia se modificó por influencia indirecta de la escuela de Annales, difundida en España por Vicens Vives y sus discípulos, y también en cierta medida, por la perspectiva marxista de Pierre Vilar. La historia política se redujo drásticamente en los contenidos escolares, incrementándose notablemente la dimensión económica y social. Se eliminaron las referencias más típicas a la fundación de la nación española en épocas pretéritas (íberos, visigodos, Reyes Católicos) aunque con alguna excepción. Se da la paradoja de afirmar explícitamente en casi todos los manuales que con los Reyes Católicos no se alcanzó la unidad nacional sino que se trató simplemente de una «unión dinástica», pero sin aclarar en qué momento se alcanzó esa «unidad nacional» que posteriormente se da por supuesta. La ausencia de la más mínima información y reflexión sobre el proce-

so de construcción nacional y el nacionalismo español no ha impedido –antes bien, ha favorecido– que se perpetúen de manera implícita las concepciones tradicionales histórico-organicistas sobre la nación española, tanto a través de mapas (los mapas histórico suelen incorporar la frontera pirenaica, incluso los referidos a la época romana) como en el discurso o en las actividades³.

La LOGSE, primera ley educativa de la democracia, ha significado un cambio mucho menor que la LGE en relación con los contenidos y orientaciones historio-gráficas. Sin embargo no es la percepción que se ha tenido de ella.

El final de la dictadura franquista fue acompañado por un rechazo popular generalizado a sus símbolos. Se cuestionaron sus valores excluyentes que había tratado de inculcar por la fuerza. El deseo de superar cuanto antes el régimen que acababa de desaparecer facilitó el abandono de las ideas en las que se había sustentado el nacionalismo español desde sus orígenes, tanto los mitos fundacionales de la nación (Sagunto, Viriato, Don Pelayo) como la misma concepción centralista y uniformizadora de la nación. Al mismo tiempo, adquirieron legitimidad democrática ideas y prácticas alternativas al viejo nacionalismo centralista español; esta reacción contribuye a explicar tanto la eclosión de los nacionalismos periféricos –vasco, catalán, gallego... y otros más recientes– como la casi nula oposición popular a la profunda transformación política y administrativa del estado que significó la nueva estructura autonómica, prácticamente federal.

Los nuevos ámbitos de poder nacidos con la transición democrática se apresuraron a crear los elementos simbólicos que legitimasen su existencia, recurriendo de nuevo al descubrimiento de las esencias regionales o nacionales a través de elementos historicistas y organicistas. En pocos años todas las Comunidades autónomas se han dotado de sus correspondientes historias y geografías que demuestran su unidad orgánica en el tiempo y el espacio.

La nación es una idea, un sentimiento, no una realidad material; es una construcción político-ideológica que se ha desarrollado a partir del siglo XIX tratando de garantizar la cohesión social de una colectividad a partir de su identificación con una supuesta realidad compartida. Casi todos los nacionalismos europeos son deudores de la tradición esencialista romántica y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esta idea. Hasta que el contexto internacional (proceso de integración europea en el marco de la guerra fría) propició su superación, al menos en sus aspectos más xenófobos y belicistas. Pero este proceso no ha ido acompañado de una reflexión crítica –es decir, histórica– sobre la naturaleza del concepto de nación, su génesis y evolución. Simplemente se ha ocultado ante una avalancha de nuevos contenidos y enfoques tendentes a demostrar la identidad común de los países democráticos de Europa occidental (desde el pasado grecorromano, hasta la pretendida uniformidad de las sociedades feudales, las luces o la revolución industrial).

La pervivencia de concepciones esencialistas, vergonzantemente ocultadas por los viejos nacionalismos europeos (español, francés o británico) se manifiesta sin

3. Me he ocupado de estos aspectos en López Facal, R., 2000.

rubor ni complejos en aquellos otros que les son alternativos por estar referidos a ámbitos que, desde el siglo pasado, han tratado de englobar y negar, sea el escocés, el corso o el gallego que, en el caso español, se revisten además de una legitimidad democrática por su pasado antifranquista. De este contraste nace la sensación de crisis en aquellos sectores de la sociedad española que se sienten huérfanos de las únicas referencias nacionales que han conocido y en las que se han formado (la historia común, el territorio común, el carácter común... de los españoles) cuestionado por quienes tienen un referente nacional alternativo que se basa en la diferencia y en afirmar una comunidad diferente. No está en crisis la historia de España, sino un cierto sentimiento de la nación española nacido en unas circunstancias muy diferentes a las actuales.

Tratar de promover hoy un nacionalismo español esencialista –histórico-organista– está condenado al fracaso. Para lograr la cohesión social interclasista, que es el objetivo y la virtualidad política de los nacionalismos, es necesario que la sociedad asuma valores comunes. La actual evolución política española hace cada vez más improbable que los valores que se pretenden comunes se asienten en tópicos, mitos y elementos creados por el esencialismo romántico, desde el momento en que han arraigado en cada comunidad autónoma referencias incompatibles con ellos. Quizá sea más razonable fundamentar la legitimidad de las instituciones en valores democráticos en el sentido de lo expresado por Habermas (1999, 2006) cuando se refiere a un patriotismo constitucional, que podría hacer posible la convivencia de personas con referentes simbólicos distintos. Pero no puede pretenderse que se vuelva a orientar la enseñanza de la historia hacia una finalidad patriótica y adoctrinadora; sería renunciar a su dimensión formativa crítica que es la que debe justificar hoy su presencia en el sistema escolar⁴.

Escuela y nación en Galicia: Similitudes y diferencias con el resto de España

La educación en Galicia ha seguido las mismas pautas que en el resto de España, con algunas características diferentes. Por una parte en Galicia la inmensa mayoría de la población hasta la segunda mitad del siglo XX ha vivido en el campo, en pequeños núcleos de población que habitualmente no superaban una docena de casas; desconocían el idioma español (castellano), se expresaban exclusivamente en gallego y ha sido tierra de emigrantes hasta fechas muy recientes. En una sociedad rural, pobre y mal comunicada, los índices de escolarización durante el siglo XIX y primer tercio del siglo XX han sido inferiores a la media española que, como hemos dicho,

4. Esta crisis del sentimiento nacional no existe sólo en España. El diputado conservador británico, John Stokes, se expresaba así en una sesión parlamentaria, en 1990: «En la actualidad existe una gran preocupación sobre la enseñanza de la Historia en nuestras escuelas. En vez de enseñar generalidades y grandes temas, ¿por qué no se vuelve a los buenos tiempos de antaño en que se aprendía de memoria los nombres de reyes y reinas de Inglaterra, batallas, hechos y todos los gloriosos acontecimientos de nuestro pasado?». [Citado por Pilar Maestro, 1998].

era muy escasa⁵. El Estado no se ocupó de crear escuelas públicas hasta la segunda República (1931-1936) dejando la iniciativa en manos de los ayuntamientos que carecían de recursos. La Iglesia católica tuvo en la práctica el monopolio de la educación de las clases medias; el resto de la población tuvo enormes dificultades para acceder a la escolarización, de ahí la enorme preocupación de los sindicatos y organizaciones obreras en toda España por la alfabetización de adultos en los «ateneos obreros» y en las «casas del pueblo». En las zonas rurales de Galicia la creación de escuelas corrió mayoritariamente a cargo de sociedades de emigrantes que enviaron desde América recursos para su construcción y mantenimiento. Los emigrantes pretendían que las siguientes generaciones pudiesen enfrentarse en mejores condiciones que ellos al reto de la emigración, no concebían otra salida a la crónica pobreza del país, y remitían desde América materiales escolares entre los que se incluían libros de historia y geografía de las repúblicas latinoamericanas que acogían a la emigración gallega, sobre todo Argentina. La Iglesia se preocupaba fundamentalmente del adoctrinamiento religioso en sus colegios mientras que las escuelas promovidas por los «indianos» pretendían dar a conocer los países de destino de quienes consideraban futuros emigrantes; así que el papel nacionalizador de la escuela hasta los años 30 del siglo XX muy probablemente ha sido en Galicia menor aún que en otros lugares de España.

La sociedad gallega, por otra parte, se percibía ya en el siglo XIX como una realidad con rasgos muy diferenciados a los del conjunto de España: diferencias en el hábitat, en la lengua, en la organización agraria tradicional... lo que, unido al sentimiento de agravio generado por las políticas centralistas del Estado liberal español hizo nacer muy pronto en los medios intelectuales gallegos una actitud reivindicativa, regionalista primero y nacionalista posteriormente, en oposición al imaginario nacionalista español. Compartían con el concepto de nación española elementos históricos organicistas, aunque atribuidos a un objeto diferente: Galicia en vez de España. Justificaron una nacionalidad gallega en base a un pasado histórico diferenciado. Desde principios del siglo XIX (Verea y Aguiar, 1838) se reivindicaban los orígenes célticos, frente al iberismo español, y se magnifica la circunstancia de la tardía conquista romana, tres siglos posterior a la del Levante español, con algún episodio épico (la batalla de Monte Medulio) que se contraponen a la resistencia ibérica en Numancia. Frente a la mitificación del nacionalismo español del reino visigodo como germen de la monarquía española desde Galicia se reivindica el reino germánico de los suevos (Martínez Padín, 1849) para justificar las demandas de autonomía o independencia. A los héroes y mitos de la historia medieval narrada en clave nacionalista española (El Cid, las Navas de Tolosa, etc.) se contraponen la Compostela del arzobispo Gelmírez, sus éxitos contra las invasiones normandas y su ascendiente sobre la monarquía castellano-leonesa, y se destaca la dependencia del resto de España de un Al Andalus islámico frente las raíces cristianas, sin pre-

5. En 1885 sólo estaban escolarizados en Galicia el 38,43% de los niños, pero la mayoría con una asistencia irregular a la escuela (Gabriel, 1988).

sencia musulmana, en Galicia. Los Reyes Católicos, mito fundacional del nacionalismo español son presentados en la historiografía romántica gallega como personajes nefastos, reivindicando la figura de los nobles gallegos que se enfrentaron a ellos, como Pardo de Cela (Vicetto, 1865). El autor más relevante e influyente en la construcción de una historiografía nacionalista gallega ha sido Manuel Murgía. Publicó el primer tomo de su *Historia de Galicia* en 1865, que no completó hasta 1911. Pero, además de esa obra destinada al público culto, fue también autor de una interesante obra de lecturas escolares, *La primera luz* (1852), declarada oficialmente como texto escolar en 1860 aunque su difusión ha debido ser muy limitada⁶. Se trata de un libro claramente reivindicativo de la identidad nacional de Galicia, de su idioma, geografía, historia y biografías de personajes ilustres de Galicia.

No podemos contar con datos concluyentes sobre la incidencia real del imaginario nacionalista gallego en las escuelas. Sí se puede constatar que a lo largo del siglo XX algunos de los mitos románticos alcanzaron un notable éxito, especialmente el de los orígenes celtas de la sociedad gallega en contraste con la española, aunque se haya debido más a la educación no formal (medios de comunicación, folcklore, festivales y actos culturales diversos) que a la educación formal desarrollada en las escuelas. La popularidad del celtismo ha acabado por penetrar en la educación de masas, no tanto por medio de los libros de texto, sobre los que el Estado, más durante el franquismo, ha ejercido un control muy rígido, como de las actividades paralelas y extraescolares promovidas por las maestras y maestros más dinámicos.

En los años finales del franquismo, al tiempo que entraba en crisis el modelo de historia escolar nacionalista española e irrumpían otros paradigmas, como el de la escuela de Annales, aparecía en Galicia la primera generación de historiadores profesionales. La historiografía académica rompió definitivamente con la mitología romántica y se orientó hacia nuevas líneas de investigación científicas. Entre las primeras tareas de los entonces jóvenes historiadores estuvo la de desmontar mitos como el del celtismo (Bermejo et al., 1980) que desde esa época han desaparecido de los libros académicos y de los escolares. Pero perviven en el imaginario popular, en el folcklore y en la literatura.

6. Puede sorprender que una obra de exaltación patriótica de Galicia fuese reconocida como libro de texto oficial por un gobierno conservador y muy centralista. La razón hay que buscarla en la amistad personal de Murgía con un influyente inspector de enseñanza primaria de Madrid (el gallego Joaquín Avendaño) y, por otra parte, en la escasa difusión real que consiguió el libro que probablemente pasó desapercibido para las autoridades de la época.

La situación actual en Galicia: la escuela ante el conflicto de identidades nacionales

En la actual configuración descentralizada, prácticamente federal, del Estado español desde 1978 las competencias en educación son compartidas entre el Estado central, que regula el marco general del sistema y unos contenidos curriculares mínimos comunes (el 40% para comunidades como Galicia con otro idioma oficial, además del castellano); el gobierno gallego tiene, por su parte, todas las competencias en la gestión educativa, incluyendo la de establecer el 60% de los contenidos del curriculum.

Pero la historia, la geografía o las ciencias sociales⁷ que se enseñan en Galicia y en las demás Comunidades Autónomas de España es básicamente la misma, con idénticos contenidos de historia de Europa y España y un pequeño apéndice en algunos temas con elementos de historia, geografía o cultura de Galicia. La razón es económica. El mercado del libro de texto está en manos de grandes editoriales españolas que encargan un texto común al que en cada caso se añade un pequeño apéndice para adaptarse formalmente a las prescripciones de cada gobierno regional. El espacio dedicado a contenidos específicos de Galicia o de otras regiones es inferior al 10% de los contenidos totales, y muy lejos del máximo legal previsto, que no se alcanza en ninguna Comunidad (Valls, 2006). Los libros con un sesgo nacionalista gallego, que alguno se ha editado (ASPG, 1996), han tenido una influencia tan escasa que actualmente han dejado de distribuirse.

Pese al claro predominio de las orientaciones «españolistas» (centralistas) más o menos tradicionales en los manuales escolares y a la escasa influencia de las ideas nacionalistas gallegas alternativas, en ciertos ambientes conservadores, sobre todo periodísticos, se han promovido campañas contra la «falsificación de la historia que se enseña a nuestros jóvenes» perpetrada por los «nacionalistas», categoría en la que incluyen únicamente a catalanes, vascos, gallegos... pero nunca a los nacionalistas españoles.

Esta tensión deriva, en mi opinión, no de datos empíricos inexistentes porque la realidad es otra, sino de la percepción de que el viejo concepto romántico de nación española, esencialista, ha entrado en crisis al igual que está ocurriendo en otros países occidentales, y que despierta escaso entusiasmo entre las nuevas generaciones. Se busca un enemigo fácil de combatir porque es manifiestamente débil, para tratar de promover una identificación nacional española cada vez menos compatible con sociedades crecientemente mestizas y culturalmente mucho más complejas de lo que lo eran en el pasado.

7. En la enseñanza secundaria obligatoria (12-16 años) existe una materia que integra estos contenidos, bajo la denominación de «Ciencias Sociales, Geografía e Historia». En el bachillerato (16-18 años) existe una asignatura obligatoria de «Historia de España» en el 2º curso; una «Historia del Mundo Contemporáneo» y una «Geografía de España» para el bachillerato de Ciencias Sociales y Humanidades; y una asignatura optativa de «Historia, Geografía y Arte de Galicia» en 2º curso, para cualquier modalidad de bachillerato, pero que cuenta con escasa demanda.

En los colegios e institutos de secundaria se vive un conflicto de identidades, o más bien de identificaciones. Por una parte la de quienes se identifican con la nación española que es el colectivo ampliamente mayoritario, aunque con diversidad de matices (solo españoles, o que admiten la compatibilidad entre ambas identidades: tan españoles como gallegos o más españoles que gallegos). La de quienes se identifican con una nación gallega, con similares matices (se sienten solo gallegos o más gallegos que españoles) son minoría, pero bastante activos. Por otra parte se está incrementando el colectivo de quienes no se identifican con ninguno de estos referentes. En este sentido pueden ser significativos los datos del último barómetro de Centro de Investigaciones Sociológicas⁸ (CIS, 2010):

<p>PREGUNTA 19</p> <p>¿Podría decirme con cuál de estas dos personas diría Ud. en principio que tiene más en común?</p>	
Una persona de Galicia y de diferente estrato o nivel social que Ud.	45.4 %
Una persona de otra Comunidad autónoma y del mismo estrato o nivel social que Ud.	28.8%
Ninguna de las dos	7.8%
N.S.	14,5%
N.C.	3,5%

Es posible que en el grupo que responde «ninguna de las dos» se incluya la creciente población inmigrante, que en Galicia no alcanza el porcentaje de otras Comunidades como Madrid o Cataluña pero ha ido incrementándose notablemente en los últimos años.

Otras respuestas significativas del mismo estudio, son las referidas al concepto de España, al orgullo de sentirse español y de sentirse gallego:

8. Las encuestas del CIS son los estudios de opinión más rigurosos que se realizan en España. Consultan periódicamente sobre diversos temas entre ellos el grado de identificación nacional, autonómico y local. El estudio de campo del que recogemos aquí algunos datos se ha realizado entre los meses de enero y marzo de 2010 sobre un universo de 10.400 personas de toda España, de los que 601 correspondían a Galicia. Pueden consultarse ésta y otras encuestas de opinión en www.cis.es

PREGUNTA 20

¿Qué significa España para Ud.?

Mi país	63.4%
Una nación de la que me siento miembro	15.3%
El Estado del que soy ciudadano/a	13.3%
Un Estado formado por varias nacionalidades y regiones	7.8%
Un Estado ajeno, del que mi país no forma parte	0.2%

La mayoría opta por identificar a España como «mi país» antes que con su «nación» y los que optan por un «Estado» (es decir, un mero hecho jurídico, que para un sector considerable se limita todavía más al reconocer que en él coexisten «varias nacionalidades y regiones») son bastantes más que los que la identifican como nación. Son irrelevantes (0,2%) las respuestas que podían atribuirse a posiciones independentistas o de rechazo radical de la nacionalidad española. Sin embargo también resulta significativo el escaso respaldo de la identificación de España como su nación. Esta situación puede ser debida, entre otras causas, al desprestigio de un concepto esencialista de nación monopolizado por el franquismo durante casi cuarenta años, que provoca rechazo a mucha gente.

Respecto al «orgullo» que es un indicador «fuerte» de identificación, nos encontramos con las siguientes respuestas:

PREGUNTA 21

¿Y hasta qué punto diría Ud. que se siente orgulloso/a de ser español/a: muy orgulloso/a, bastante orgulloso/a, poco o nada orgulloso/a?

Muy orgulloso/a	36.6%
Bastante orgulloso/a	56.2%
Poco orgulloso/a	5.0%
Nada orgulloso/a	0.7%
N.S.	0.7%
N.C.	0.8%

PREGUNTA 22

¿Y hasta qué punto diría Ud. que se siente orgulloso de ser gallego/a: muy orgulloso/a, bastante orgulloso/a, poco o nada orgulloso/a?

Muy orgulloso/a	52.9%
Bastante orgulloso/a	43.8%
Poco orgulloso/a	1.5%
Nada orgulloso/a	0.7%
N.S.	0.5%
N.C.	0.7%

Los gallegos manifiestan mayor orgullo en su identificación con Galicia que con España aunque ello no implique rechazar la nacionalidad española tal como se puede constatar en las respuestas a la pregunta 20. El fuerte sentimiento de «orgullo gallego» puede ser percibida desde posiciones esencialistas del nacionalismo español como una amenaza para la identificación con España, ya que este tipo de estados de ánimo afectivos pueden transformarse rápidamente, especialmente en épocas de crisis. Quizá sea esta la razón por lo que se ha originado recientemente un nuevo conflicto en los centros escolares de Galicia.

En el año 1983 el Parlamento de Galicia aprobó por unanimidad, bajo un gobierno conservador del Partido Popular presidido por un ex-ministro de Franco, la Ley de Normalización Lingüística que establecía la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua gallega y su promoción en el sistema educativo y en otros ámbitos administrativos, políticos y sociales. Este mandato se desarrolló posteriormente con otras normas, promovidas mayoritariamente por los conservadores del PP, excepto la legislatura 2005-2009 en que gobernó una coalición entre socialistas y nacionalistas. Se crearon en los centros equipos de «normalización lingüística» integrados por representantes del profesorado, alumnado y personal administrativo para promover el uso de la lengua gallega en todas las materias y ámbitos escolares, y se estableció que algunas materias deberían impartirse preceptivamente en gallego (entre ellas ciencias sociales, tecnología y ciencias naturales) y que, al menos el 50% de la docencia debería realizarse en esta lengua. Por supuesto que se respetaba la libertad del alumnado de utilizar cualquiera de los dos idiomas oficiales (excepto, como es lógico, en las clases de lengua gallega). Dado que la presencia del idioma español (castellano) es abrumadora en todos los ámbitos (medios de comunicación, cine, etc.), el objetivo de esta política era la de conseguir una comunidad bilingüe, es decir, que las nuevas generaciones pudiesen expresarse fluidamente en ambos idiomas; una comunidad con dos idiomas y no dos comunidades con un idioma cada una. Los resultados han sido muy discretos, ya que esta política educativa no ha logrado frenar el

declive de gallego-hablantes⁹. Sin embargo, ha aumentado el número de personas que son capaces de expresarse con mayor fluidez en ambos idiomas. De hecho, los resultados de la evaluación de las competencias lingüísticas realizadas en las pruebas PISA en 2006, el alumnado de secundaria de Galicia superaba la media nacional española en la comprensión lectora de la lengua castellana.

Una parte importante del profesorado que se ha implicado en los equipos de normalización lingüística se ha identificado con posiciones nacionalistas gallegas, o al menos galleguistas (el independentismo es una posición muy minoritaria en la sociedad gallega). Muchos de ellos son profesores de lengua y literatura gallegas. Y así como en los libros de Ciencias Sociales, Geografía e Historia es casi imposible encontrar actualmente de manera explícita los estereotipos románticos que hemos mencionado antes, por el contrario no es infrecuente hallarlos en los manuales escolares de lengua y literatura, sea gallega o española. Los libros de historia de la literatura suelen incluir introducciones históricas asombrosamente arcaicas (desde el punto de vista historiográfico); parecen más preocupados por exaltar sentimientos, positivos y no racionales, de identificación con una u otra cultura que de analizar crítica y racionalmente las circunstancias históricas que hicieron posible una determinada evolución de las lenguas y los momentos de mayor esplendor o declive de la creación literaria. Los libros de historia de la literatura gallega destacan como época de decadencia (no solo literaria) aquella en la que la lengua gallega se vio relegada de la administración y de su uso por las élites, como el periodo transcurrido entre el siglo XV y el XIX: se le llama «los siglos oscuros». El problema es que esa identificación no se limita a constatar la escasa presencia de la lengua gallega en la producción literaria, que es un hecho, sino que al identificar implícitamente la lengua con la «nación» se hace extensiva a toda la sociedad. Parece excesivo hacer esta extrapolación cuando los historiadores económicos mantienen que en los siglos XVII y XVIII se produjo una fuerte expansión económica y demográfica que se ha reflejado en un rico patrimonio artístico barroco presente en toda Galicia. Por el contrario, se hipervalora el renacer cultural romántico de la lengua y literatura gallegas en la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del XX reduciendo la historia contemporánea de Galicia a la historia del galleguismo.

La convivencia en las aulas de estas dos perspectivas es conflictiva. La situación se ha agudizado con la política que se está desarrollando desde 2009 por parte del gobierno conservador. Se ha aprobado un nuevo decreto para regular la utilización del idioma gallego en las aulas prohibiendo expresamente que se pueda impartir más del 50% de las materias en gallego y que determinadas materias, especialmente las del ámbito científico, se impartan en gallego. Estas limitaciones han generado protestas masivas. La transparencia entre ambas lenguas siempre ha facilitado la comunica-

9. Los estudios realizados por la Real Academia de la Lengua Gallega reflejan que en 1992 el 51,3% de los habitantes de Galicia mayores de 14 años manifestaban que el gallego había sido su lengua materna, frente al 13% para el castellano. En 2004 las cifras habían descendido hasta el 20,6% para el gallego y habían aumentado al 36,2% para el castellano.

ción; es frecuente asistir a conversaciones en cada uno de los interlocutores utiliza una distinta. Esa transparencia ha facilitado el trasvase de gallegohablantes a castellano hablantes por la diferencia abrumadora de medios con que cuentan una y otra. Pero las nuevas medidas pueden originar un conflicto de consecuencias impredecibles. La imposición y exclusión lingüística parece tratar de configurar dos comunidades monolingües en vez de una única comunidad bilingüe.

Bibliografía

- ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- AS-PG., (1996). *Sociais 3º ESO*. Vigo: A Nosa Terra- Asociación Socio-Pedagógica Galega.
- BERMEJO, J. C.; PALLARES, M. C.; PÉREZ, J. M.; PORTELA, E.; VÁZQUEZ, J. M.; VILLARES, R., (1980). *Historia de Galicia*. Madrid: Alhambra.
- CIS, (2010). *Barómetro autonómico II. Galicia Estudio nº 2.829*. Enero-Marzo 2010... http://217.140.16.67/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/listaCuestionarios.jsp?estudio=10442. [consultado el 14 de Noviembre de 2010].
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GABRIEL, N. DE, (1988). *Leer, escribir y contar*. Sada (A Coruña): O Castro.
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.
- HABERMAS, J. (2006). *El Occidente escindido*. Madrid: Trotta.
- LÓPEZ FACAL, R.: (2000). "La nación ocultada", en Pérez Garzón J. S., Manzano, E., López Facal, R. Y Rivière, A. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, pp. 111-159.
- M.E.C. (1985). *Historia de la Educación en España. Vol I.: Del Despotismo Ilustrado a las Cortes de Cádiz*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. (2ª ed.).
- MAESTRO, P. (1998). *Historiografía y enseñanza de la Historia*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante [inédita].
- MARTÍNEZ PADÍN, L. (1849) *Historia de Galicia: Historia política, religiosa y descriptiva de Galicia*. Madrid: A. Vicente.
- MURGUÍA, M. (1865). *Historia de Galicia*. T. I, Lugo: Soto Freire.
- NOIRIEL, G. (2007). À quoi sert «l'identité nationale». Marseille: Agone.
- UCELAY DA CAL, E. (2005) "El catalanismo ante Castilla o el antagonista ignorado", en Morales, A. y Esteban, M. (eds.) *Alama de España. Castilla en las interpretaciones del pasado español*. Madrid: Marcial Pons.
- VALLS, R. (2006). «La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales». *Educación*, Vol. especial, p. 241-260. UFPR (Brasil).
- VALLS, R. (1991). «La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica». *Didáctica de la Ciencias Experimentales y Sociales* nº 5, pp. 33-47.

VEREA Y AGIAR, J. (1838). *Historia de Galicia, Primera parte*. Ferrol: Imprenta Nicasio Taxonera.

VICETTO, B. (1865-1873) (7 vols.) *Historia de Galicia*. Ferrol: Imprenta Nicasio Taxonera.

El currículum y los manuales escolares de historia y de geografía en la educación secundaria valenciana (1990-2010)

Rafael Valls Montés

Universitat de València

1. Los manuales analizados y las razones de su selección

Los manuales escolares objeto de este estudio son los de las cinco editoriales más utilizados en el ámbito escolar valenciano. Su cuota global de mercado sobrepasa el 75% y la particular de cada una de ellas está bastante igualada y oscila entre el 15 y el 18%. Todas ellas son de ámbito estatal y sólo la editorial ECIR tiene radicada su sede en Valencia y sus autores son casi exclusivamente valencianos.

2. Las características del currículo valenciano de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato

Antes de comenzar el análisis propiamente dicho de los manuales conviene precisar las peculiaridades establecidas por la legislación autonómica para poder conocer las posibilidades y los límites que ésta establece, siempre teniendo en cuenta que por tratarse de una Comunidad Autónoma con dos lenguas cooficiales tiene a su disposición el 45% de los contenidos mínimos programables.

2.1. Los contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria

Las disposiciones generales establecidas (decreto 47/1992, de 30 de marzo, publicado en el DOGV del 6-4-92) ofrecían una amplia posibilidad para el tratamiento escolar de las cuestiones relacionadas con el ámbito valenciano. Tanto en la definición de los objetivos generales, como en el desarrollo de los contenidos y en los criterios de evaluación, la presencia de las particularidades valencianas se hacía muy patente. Los posteriores cambios introducidos en los actualmente vigentes currículos de 2007 (los de la enseñanza secundaria obligatoria: DOGV del 24-7-2007) y 2008 (los del bachillerato: DOGV del 15-7-2008) apenas han variado los apartados relacionados con los objetivos generales de ambas etapas educativas ni tampoco los criterios de evaluación, pero sí lo han hecho con los contenidos, que han pasado a ser mucho más detallados y prolijos, incluyendo, en lo que se refiere a la educación secundaria obligatoria, su división curso por curso y abandonando su contemplación conjunta como se hacía en los de 1992. Dada la casi total identidad del tratamiento realizado

sobre los objetivos y los criterios de evaluación de ambos currículos realizaremos un análisis indistinto de los mismos.

Así ocurre, por ejemplo, en el apartado de los Objetivos Generales, en el que su punto 4 establece como objetivo “conocer y valorar las especiales características de la identidad lingüística, cultural e histórica de la Comunidad Valenciana y su relación con el resto de las comunidades del Estado Español”. Otro tanto ocurre con el punto 8 en el que se señala como objetivo el “conocer la riqueza del patrimonio cultural de la Comunidad Valenciana y su significado como memoria colectiva, valorando el esfuerzo de la investigación sobre él y la difusión de su conocimiento”.

Lo mismo ocurre en el apartado de los Contenidos (en este caso nos referimos a los de 1992). Tanto en el bloque tercero (sociedades y territorios) como en el cuarto (sociedades y procesos históricos) y en el quinto (las sociedades actuales) se establece como referencia fundamental la Comunidad Valenciana, junto a las otras principales escalas de referencia (España, Europa y el mundo). Estas referencias a la realidad valenciana son más detalladas y reiteradas en el caso de los aspectos geográficos (bloque 3) que en los históricos (bloque 4), aunque en estos últimos, tras enumerar las características fundamentales del estudio escolar de la historia, se precise que “los estudios concretos de estos tres apartados deben hacer referencia a la historia de España y en especial al ámbito de la Comunidad Valenciana” (punto 3). Sin embargo, a la hora de precisar los estudios que necesariamente deben de realizarse sobre distintas épocas históricas, la referencia valenciana de los mismos desaparece y es sustituida por la de España en sus diferentes concreciones: “Principales manifestaciones de estas culturas (de la antigüedad clásica) en España”, “la confluencia de culturas en la España medieval”, “el desarrollo de la monarquía hispánica y su proyección en América” y “transformaciones de la España contemporánea”. En el bloque 5, ambos referentes aparecen equiparados: “El papel de España y de la Comunidad Valenciana en las organizaciones y conflictos internacionales” (punto 1.4). La principal variante introducida en el currículo de 2007 es la reiterada alusión, en prácticamente todos los temas abordados, tanto históricos como geográficos, a la consideración de todos ellos “con especial referencia –a veces se formula como ‘de manera particular’– a la Comunidad Valenciana”.

En el apartado de los Criterios de evaluación, que, en cuanto objetivos finales perseguidos por la enseñanza, deben de definir con mayor precisión los contenidos del conjunto de la enseñanza secundaria obligatoria, las particularidades del currículo valenciano son bastante similares a las anteriormente descritas. En lo que respecta a los aspectos geográficos, la descripción es bastante detallada y, de esta forma, se enumera como criterios de evaluación referidos a la realidad valenciana el “identificar y localizar sus principales rasgos físicos (clima, relieve, vegetación, aguas)... y las principales actividades humanas (explotación agraria, turismo, trazado de redes de comunicación...)” (punto 1), “identificar algunas zonas del territorio valenciano...” (punto 2), “utilizar los modelos del crecimiento demográfico y el conocimiento de la distribución de la población en la Comunidad Valenciana...” (punto 3),

“identificar, localizar y diferenciar los principales sistemas de explotación de los recursos naturales... así como algunos problemas de nuestra agricultura” (punto 4), “localizar y caracterizar los principales espacios industriales y centros de producción de materias primas y fuentes de energía en la Comunidad Valenciana...” (punto 5), “identificar y diferenciar áreas funcionales y sociales heterogéneas en un conjunto urbano de la Comunidad Valenciana, analizando diversas coyunturas históricas” (punto 6), “localizar la jerarquía urbana y los grandes ejes de comunicación y transporte en la Comunidad Valenciana...” (punto 7).

Los aspectos históricos, como ya ocurría en el apartado de los contenidos, quedan menos detallados y se engloban en formulaciones más abiertas, que pueden ser interpretadas de manera más flexible y variada. Las referencias valencianas son las siguientes: “Identificar los aspectos básicos de los principales pueblos, sociedades y culturas correspondientes al ámbito español, situándolos cronológica y geográficamente, atendiendo especialmente a los pueblos, sociedades y culturas que se desarrollaron en el ámbito actual de la Comunidad Valenciana” (punto 13) e “identificar y analizar las principales transformaciones (demográficas, económicas, sociales, políticas e ideológicas) experimentadas por la sociedad española desde la II República hasta hoy... el análisis deberá de realizarse preferentemente a partir de estudios de la actual Comunidad Valenciana en relación al estado español y a la realidad internacional” (punto 16).

En síntesis, el currículo valenciano de la Educación Secundaria Obligatoria, en lo que concierne a las “Ciencias Sociales, Geografía e Historia”, abría ya en el currículo de 1992 y sigue abriendo amplias posibilidades, más explícitas en el de 2007, al tratamiento histórico y geográfico de sus características específicas.

2.2. Los contenidos histórico-geográficos en el bachillerato

Si en lo referente a la Educación Secundaria Obligatoria se hizo necesario detallar los aspectos en los que la realidad valenciana se hacía presente en los currículos oficiales, en el caso del bachillerato, en todas y cada una de las materias abordadas (“Historia”, “Historia del mundo contemporáneo”, “Geografía” e “Historia del arte”), esta cuestión se hacía radicalmente superflua en el currículo de 1994, pues en ninguna de estas asignaturas aparecía, en ninguna ocasión, el referente valenciano en ninguno de los cuatro apartados habituales de los currículos valencianos: introducción, objetivos generales, núcleos de contenidos y criterios de evaluación (DOGV, 29-9-94).

En el caso de la “Historia”, su referente casi exclusivo era la “historia contemporánea de España”, que aparecía reiteradamente explicitada en la mayoría de sus apartados y puntos. Otro tanto ocurría con la “Geografía”, aunque en el currículo de esta asignatura “que se ocupa del espacio geográfico español”, también se hacía referencia al “espacio europeo”, al de la “Unión Europea” y al de “Iberoamérica”. Las dos asignaturas restantes, la Historia del mundo contemporáneo y la Historia del arte, tenían un referente teóricamente mundial, aunque en la formulación con-

creta del currículo valenciano, como en la práctica totalidad de los distintos currículos oficiales existentes, esta referencia mundial adquiriría características marcadamente europeo-occidentales más que propiamente mundiales, pero esta es una cuestión que no es objetivo específico de la presente aportación. En conclusión, por lo que se refiere al curriculum de 1994, los manuales de bachillerato utilizados mayoritariamente en los centros escolares valencianos, que coinciden con los de las editoriales analizadas para la Educación Secundaria Obligatoria, sí que siguieron al pie de la letra las instrucciones administrativas valencianas y no presentaban ninguna diferencia respecto de los usados mayoritariamente en muchas de las otras autonomías españolas.

El currículo del bachillerato establecido en 2008 (DOGV, 15-7-2008), en la misma línea de lo ocurrido con el de la enseñanza secundaria, también ha supuesto una considerable “valencianización” explícita de sus contenidos, aunque menor a la acaecida en la secundaria obligatoria. Así, por ejemplo, en la asignatura de Historia de España se cita explícitamente como objeto de estudio al Reino de Valencia (en relación con la Baja Edad Media) y al actual Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. Algo muy semejante ocurre respecto de la asignatura Historia del Arte: en este caso, las referencias van dirigidas a la pintura gótica valenciana, a la pintura impresionista valenciana (Sorolla) y a la actual Ley Valenciana del Patrimonio, incluyendo una alusión específica, en los objetivos generales y a la hora de establecer las capacidades que los alumnos deben de adquirir, la de “conocer, disfrutar y valorar el patrimonio artístico en general, y el de la Comunidad Valenciana en particular...”. La asignatura de Geografía es la más explícita de las tres consideradas (ya que en la restante asignatura, la de Historia del Mundo contemporáneo, no hay ninguna alusión a las peculiaridades valencianas). En Geografía estas referencias ya se hacen explícitas a la hora de establecer Objetivos Generales (punto 4) y se van precisando más cuando se establecen los núcleos de contenidos: “el espacio geográfico valenciano” (punto III.2.); “el problema del agua en la Comunidad Valenciana” (punto III.3.); “el sector primario, la industria y el sector terciario en la Comunidad Valenciana” (punto III.4.) o “morfología y estructura de las ciudades de la Comunidad Valenciana” (punto III.5.).

3. Principales características de los manuales escolares analizados

Iniciamos este apartado con una descripción de los más destacados aspectos organizativos y cuantitativos de los sumarios y los contenidos de los manuales de las cinco editoriales seleccionadas como paso previo a un análisis más profundo de los mismos.

3.1. Los manuales de la editorial Santillana-Voramar

Una peculiaridad de esta editorial, junto a la Vicens Vives, es la de haber repartido los contenidos de geografía e historia en los cuatro cursos de la Educación Secunda-

ria Obligatoria, como se indica en el título de cada uno de los manuales (de las ediciones vinculadas al currículum de 1992, lo que se ha seguido manteniendo, en los relacionados con el currículum de 2007, sólo para los dos primeros cursos de la ESO, ya que el tercer curso se dedica íntegramente a la geografía y el cuarto a la historia). Las tres restantes editoriales optaron, ya desde 1992, por asignar el manual de tercero a la geografía, el de cuarto a la historia y los dos primeros cursos a un tratamiento, más o menos articulado, de la geografía y de la historia, tal como quedó posteriormente decretado de forma oficial desde 2007.

El manual de primer curso está dividido en dos grandes bloques. El primero dedicado a la geografía física general-mundial (“el món: grans paisatges”) y el segundo destinado al estudio histórico desde la prehistoria al año mil (“Europa fins a l’any mil”). A los ocho capítulos dedicados a la geografía se añade uno específico, de menor extensión que los anteriores (ocho páginas frente a las catorce habituales de cada unidad), en el que se analizan las peculiaridades geográficas valencianas (relieve, clima e hidrografía, vegetación y espacios naturales): sobre un conjunto de 120 páginas, las dedicadas a la realidad valenciana suponen un 6,6%. Otro tanto ocurre con los aspectos históricos de este primer manual, que también se reparten en ocho unidades: en sólo cuatro de ellas aparecen unos breves apartados, de dos páginas cada uno, en los que se trata explícitamente la historia valenciana (“la prehistòria valenciana”, “la cultura ibèrica a la C. Valenciana”, “la València romana” y “la València islàmica”). Sobre el conjunto de las 119 páginas de historia, las referentes a la realidad valenciana son ocho, esto es el 6,7%.

El manual de segundo curso tiene la misma estructura que el anterior en cuanto a la división entre temas geográficos e históricos, ahora referidos a “el mundo: gentes y paisajes” (aspectos demográficos generales y la geografía descriptiva de los diversos continentes, con especial atención a la Europa Comunitaria) y a la historia de “Europa: del año mil a las revoluciones”, pero con la variedad de que en este manual las cuestiones específicas valencianas se abordan en un único capítulo que incluye 7 páginas de geografía (demografía y geografía económica) y 8 de historia (las Germanías, la Inquisición, la expulsión de los moriscos y la Guerra de Sucesión de principios del siglo XVIII). Dado que el manual tiene 247 páginas, las 15 de contenidos valencianos suponen un 6 por ciento.

Los manuales del tercer y cuarto curso son los que presentan una estructura de contenidos más estable. Cada uno de ellos consta de 19 unidades. En el de tercero éstas se dividen en dos bloques idénticos dedicados respectivamente a la geografía (el sistema mundo) y a la historia (del Antiguo Régimen a 1914) y en el de cuarto curso todos se dedican a la historia del siglo XX y al mundo actual. En ambos manuales la realidad valenciana está presente mediante los denominados “desarrollos” que son pequeñas monografías de dos páginas en las que se trata específicamente el tema en su referente valenciano. La extensión habitual de cada unidad oscila entre las 14 y las 18 páginas. En porcentajes, la presencia de las peculiaridades valencianas es de un 12% en el manual de tercero y de un 11,3% en el de cuarto curso.

3.2. *Los manuales de la editorial Vicens Vives*

La escasa presencia de la realidad valenciana ya detectada en los manuales de la editorial Santillana-Voramar disminuye aún más en el caso de la editorial Vicens Vives. La estructura de los cuatro manuales es muy similar a la de Santillana-Voramar por lo que podemos darla por supuesta, sin necesidad de repetirla, excepto en aquellos casos en que se aprecie diferencias notables.

El manual de primer curso se divide en dos grandes bloques asimétricos: once unidades para la geografía general y cinco para la prehistoria y la historia antigua. En el bloque geográfico, la presencia valenciana se da sólo en dos de sus unidades (la cuarta: “el medio físico de la Comunidad Valenciana” y la novena: “el problema de la agricultura valenciana”, que en realidad es más bien una aproximación a la problemática general de la agricultura española y europea) y con una extensión de dos páginas en cada caso, lo que representa un 2,2% sobre el conjunto de las 177 páginas de este primer bloque. Por lo que se refiere al bloque histórico, las páginas dedicadas a la historia valenciana son seis, lo que sobre las 83 del conjunto del bloque supone un 7,2 %. Los temas abordados en estas seis páginas son la prehistoria, los pueblos ibéricos y el proceso de romanización.

En el manual de segundo curso la distribución de los bloques se invierte y los temas geográficos son cinco (demografía, geografía urbana y económica, más dos unidades de geografía política dedicadas a la Unión Europea y al sistema constitucional español), mientras que los históricos son once, que abarcan desde el periodo medieval hasta el siglo XVII. En el bloque geográfico se dedican dos páginas al turismo valenciano dentro de las 83 de tal conjunto, esto es, un 2,4 %. En el bloque histórico, la presencia valenciana también es muy escasa excepto en la unidad décima (“los territorios cristianos en la Península Ibérica. Siglos XII-XV”), en la que se trata, con siete páginas de extensión, la “Reconquista del Reino de Valencia”, así como sus actividades económicas y el arte gótico valenciano. Anteriormente se había dedicado dos páginas a las “tierras valencianas bajo dominio musulmán” y, posteriormente, una a las Germanías, otra a “los moriscos y mudéjares” y una última al “Humanismo y Renacimiento en España y Valencia”. En conjunto, este bloque histórico dedica a las cuestiones valencianas 12 de sus 180 páginas, lo que supone un 6,6 % de las mismas.

El manual de tercer curso dedica 14 de sus 19 unidades a los temas históricos comprendidos entre el Antiguo Régimen y el final de la Segunda Guerra Mundial. Los cinco restantes se ocupan de la geografía económica general. En los temas históricos la presencia valenciana es muy reducida: sólo aparece en tres ocasiones (“Valencia: de Reino a provincia –en el siglo XVIII–”, “pintores valencianos del siglo XIX” y “bases de la economía valenciana-siglo XX”). Son, en conjunto, 3, 5 páginas sobre las 211 de este bloque, esto es, el 1,6 %. El bloque geográfico dedica el mismo número de páginas a la economía valenciana (agricultura, industria, comercio, transporte y turismo), pero dado que, en este caso, su extensión es de 75 páginas, el porcentaje de presencia valenciana se incrementa hasta el 4,6 %.

El cuarto curso está dedicado al periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial (ocho unidades) y a las “perspectivas del mundo de hoy” (10 unidades). Solo en dos de estas 18 unidades se abordan cuestiones valencianas: en la unidad ocho (“el arte del siglo XX”) se dedica dos páginas a los artistas valencianos de ese siglo y en la unidad 17 (“estructura de las ciudades”) se ocupa una página para estudiar la “evolución urbana de una ciudad: Valencia”. Este manual tiene una extensión de 265 páginas, por lo que el porcentaje “valenciano” del contenido de las mismas es del 1,1 %.

Independientemente del comentario global, que realizaremos al finalizar la descripción de los manuales seleccionados, es totalmente obvia la escasez, casi inexistencia, de las referencias valencianas en los mismos.

3.3. Los manuales de la editorial S.M.

Los manuales de esta editorial, como ya anotamos, presentan una estructura diferente a la de los anteriormente analizados, especialmente en los manuales del primer y segundo curso. Esta variante consiste en introducir, en las unidades dedicadas a la historia general de España, una serie de tres a cuatro páginas en las que se aborda, a modo de ejemplificaciones, las características peculiares de cada región-autonomía, en nuestro caso de la valenciana. El resto de contenidos son, pues, idénticos para el conjunto del ámbito estatal español. Otra variante es la de abordar la historia y la geografía de forma conjuntada en los dos primeros cursos y de separarlas en los cursos tercero (geografía) y cuarto (historia).

En el manual del primer curso se incluye una primera parte de temática geográfica (geografía general física). De las ocho unidades que la componen, una de ellas, la número 8, se dedica íntegramente al estudio de la “Comunidad Valenciana: formas de aprovechamiento del medio” (16 páginas). En la unidad anterior se había destinado una página a “las huertas en Levante”. Sobre un total de 137 páginas, las 17 dedicadas a las cuestiones valencianas suponen un 12,4 %. En el bloque histórico de este manual es donde se hace más patente la variante antes reseñada de yuxtaponer los ámbitos español-general y el regional-específico. Esto se hace en las unidades 12 (“la Península Ibérica. De la prehistoria a la historia”) y 16 (“la Hispania romana”) con un total de 8 páginas. El porcentaje de presencia valenciana, sobre las 129 páginas de este bloque, es del 6,2%.

El manual de segundo curso presenta una estructura idéntica al del primer curso. En el bloque geográfico (con dos grandes temas dedicados a la “Población y recursos” y al “Estado, una forma de organización del espacio”), la presencia valenciana está concentrada en la unidad séptima, la última de este bloque, con una extensión de 16 páginas, lo que supone un 13,2 % en relación con las 121 del conjunto. El bloque histórico, que aborda las épocas medieval y moderna, dedica 13 páginas a la historia valenciana. Tal cifra supone un 10,2 % respecto de las 127 páginas de este segundo bloque de contenidos.

El manual del tercer curso, íntegramente dedicado a la geografía económica y política, dedica una de sus 16 unidades a los “aspectos del espacio geográfico de la

Comunidad Valenciana” (unidad octava: 16 páginas) y una parte de la unidad 16 (“España y la Comunidad Valenciana, diversidad territorial y proyección internacional”: 4 páginas). Sobre las 287 páginas del manual, la extensión dedicada a la problemática valenciana supone un 6,9 %.

El manual de cuarto curso estudia la historia contemporánea general, desde el Antiguo Régimen hasta la actualidad. Tal como ocurría en el manual de segundo curso, la historia valenciana se yuxtapone, en hojas separadas, a la general española. En esta ocasión, las características valencianas son abordadas fundamentalmente a partir de documentos históricos de autores valencianos. De las 18 unidades del manual, la presencia valenciana se da en 7 de ellos, con un total de 14 páginas sobre las 319 del total de este libro, lo que significa un 4,4 %.

3.4. Los manuales de la editorial Anaya

Su estructura de reparto de los contenidos es muy semejante a la de la anterior editorial: aspectos geográficos e históricos en los dos primeros manuales y separación de los mismos en los de tercero y cuarto. Sus unidades didácticas son más breves en el primer ciclo (entre 12 y 16 páginas) y algo más extensas (normalmente 18 páginas) en los del segundo ciclo.

El manual de primer curso, en el bloque geográfico “España”, dedica 4 de sus 12 páginas a las cuestiones valencianas (así ocurre en las unidades 6 a 12). El bloque histórico (“el tiempo histórico”) es de tipo general y no tiene referentes estatales ni locales. Tomada en conjunto la extensión del manual (217 páginas), las dedicadas a aspectos valencianos suman 28, esto es, un 12,9 %.

El manual de segundo curso repite prácticamente las características del anterior. El bloque geográfico, más breve que en ocasiones anteriores (50 páginas), está íntegramente dedicado a Europa. En el histórico se aborda la historia antigua y medieval y es mucho más extenso (229 páginas). En este bloque histórico se actúa de la misma manera que en el primer curso: en cada unidad relacionada con la historia de las sociedades de la Península Ibérica se incluye cuatro páginas con un referente valenciano. Así ocurre respecto de la prehistoria, de la Hispania romana, del periodo musulmán, de “las Españas medievales” (con la única excepción de que aquí se le dedican 6 páginas) y de la Baja Edad Media. El espacio dedicado a las características valencianas suma un total de 26 páginas que sobre las 279 del manual significan un 9,3 por ciento.

El manual de tercer curso sigue un esquema similar, pero en este caso se dedica habitualmente sólo dos páginas a la realidad valenciana, que en algunas ocasiones se incrementa hasta cuatro en función de que, sea en el estudio de una “técnica de trabajo” o en la realización de un “reportaje”, se utilice o no un referente valenciano. El total de páginas con temáticas valencianas es de 30 que sobre las 276 del manual suponen un 10,8 %.

Algo similar ocurre en el manual del cuarto curso, aunque en esta ocasión el número de páginas dedicado a la historia valenciana son dos, salvo en una unidad

(la 15: “La República y la dictadura de Franco”) en que son cuatro. En total son 20 páginas que sobre las 319 del total significan un 6,2 %.

3.5. *Los manuales de la editorial ECIR*

Dos son las principales variantes de estos manuales respecto del conjunto de los ya analizados, todos ellos vinculados al currículum de 1992 y que, según anotamos, modificó la distribución de las materias curriculares en 2007. En primer lugar, la separación completa de la geografía y de la historia en los manuales de cada ciclo: el primer y tercer curso se dedican íntegramente a la geografía, mientras que el segundo y el cuarto lo hacen a la historia (en segundo curso desde la prehistoria hasta la época moderna y, en cuarto, desde el Antiguo Régimen hasta la actualidad). La segunda variante consiste en destacar en sus índices, enmarcándolos con un color especial, los epígrafes dedicados a las cuestiones valencianas, habitualmente de una extensión de dos páginas.

En el primer curso, con contenidos relacionados con la geografía física, humana, económica y política, los diez apartados con referente valenciano suman 20 páginas, lo que representa un 8,1 % sobre las 247 páginas del manual.

El manual de segundo curso rompe parcialmente la anterior estructura pues dedica una unidad completa de 12 páginas (la número 15: “las tierras valencianas en la Edad Media”) a la historia valenciana. En total, las páginas con referente valenciano son 17 que suponen un 6,9 % sobre las 247 de este manual.

El manual de tercer curso sigue las pautas del de primero. Las páginas dedicadas a las cuestiones geográficas valencianas son 26 (incluyendo la cartografía final y las técnicas de trabajo) lo que supone un 7,2 % sobre las 359 del total del libro.

El manual del cuarto curso incluye, en cada una de sus seis unidades didácticas, un breve apartado de la historia valenciana contemporánea. Estas páginas suman un total de 20 sobre las 349 del manual y suponen, por tanto, un 5,7% de su conjunto.

4. La presencia cuantitativa de las peculiaridades valencianas en los manuales de la Educación Secundaria Obligatoria: un análisis contrastado

Antes de realizar este comentario conviene que agrupemos, en una visión sintética, los datos obtenidos en el anterior análisis, tal como se reflejan en la tabla siguiente, en la que, por cuestiones de mayor legibilidad, hemos aunado los porcentajes de aquellos manuales que presentaban un doble bloque de geografía y de historia. Los resultados globales, en porcentajes, son estos:

Editorial Curso	primero	segundo	tercero	cuarto
Santillana	6,7	6	12	11,3
Vicens Vives	4,7	4,5	3,1	1,1
S.M.	9,3	11,7	6,9	4,4
Anaya	12,9	9,3	10,8	6,2
ECIR	8,1	6,9	7,2	5,7
Media por curso	8,34	7,68	5,80	5,74

Tabla 1. La presencia cuantitativa de las peculiaridades valencianas en los manuales.

De los 20 manuales analizados, sólo tres superan, y muy escasamente, el diez por ciento en su atención a las características específicas de la geografía y de la historia valencianas. Si comparamos estos porcentajes con las recomendaciones administrativas anteriormente estudiadas, se concluye que éstas no han sido seguidas de manera adecuada por los autores de los manuales y que lejos, lejísimos, de un tratamiento “localista” de estas materias nos encontramos con una atención muy insuficiente de las mismas, pues se reduce, en términos de media, a la cifra del 6, 89 por ciento del conjunto de los contenidos estudiados. Esta situación es la que se daba en los manuales vinculados al currículum de 1992 y es la que persiste dándose en los relacionados con el currículum de 2007, sin apenas ninguna variación.

Estas cifras toman aún mayor relevancia si las comparamos con las obtenidas, en un anterior estudio nuestro sobre estos mismos manuales, aunque éste sólo tome en consideración los temas históricos¹ (tabla 2):

1. Rafael Valls: “Tendencias actuales en los manuales españoles de historia de la Educación Secundaria Obligatoria” en F. Pingel, ed. (2001): *La enseñanza de la historia en Europa*. Braunschweig, Georg-Eckert-Institut (en prensa). En un estudio anterior, realizado sobre los manuales de Ciencias Sociales del ciclo superior de la extinta Educación General Básica, los porcentajes eran bastante similares (Véase R. Valls (1994): “La imagen de Europa en los actuales manuales escolares españoles de Ciencias Sociales” en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 8, pp.3-26).

Editorial	Resto del mundo	Europa general	Países europeos concretos	Este y Sureste europeos	España
Santillana	11,3	35,2	19,5	5,2	27,8
ECIR	16,7	41,7	10,8	8,3	22,5
S.M.	10	41,3	10,6	5,6	32,5
Vicens- Vives	16,6	44,4	14,8	5,6	18,6
Anaya	11,2	38,8	7,2	3,8	38

Tabla 2. La presencia de las zona y países en los manuales de ESO valencianos.

El dato que más nos interesa destacar de esta segunda tabla es el referido a España, dado que en el estudio anteriormente realizado se incluyó como España el conjunto de referencias regionales-autómicas que aparecen en los mismos (el resto de porcentajes se dedicaba a analizar la “dimensión europea” y extra-europea en tales manuales, con una atención especial a los países del Este y Sureste europeos).

Dado que el porcentaje medio de presencia valenciana en estos manuales es, como ya dijimos, inferior al siete por ciento, resulta obvio, contrastando ambas tablas, que en la casi totalidad de los casos, con la excepción de la editorial Vicens Vives, las características específicas valencianas apenas ocupan entre una cuarta y una sexta parte del espacio dedicado a las del conjunto del ámbito español y que estas últimas cifras quedan muy lejos del porcentaje legalmente establecido para las primeras que, como es sabido, es el del 45 %.

5. La administración educativa valenciana y los manuales escolares.

Es suficientemente conocido que la actual administración educativa valenciana, marcadamente conservadora y que define su valencianía principalmente a través de un reiterado anticatalanismo, practica una política abiertamente excluyente respecto de algunas cuestiones que afectan al conjunto de las materias escolares y especialmente a los manuales de historia. Esta administración niega la homologación a aquellos manuales que “no se ajustan a la variedad lingüística propia de la Comunidad Valenciana y por tanto no podrá ser aprobado en esta Comunidad Autónoma” (texto literal de una resolución de junio del año 2000 en la que, como se ha venido haciendo en los últimos años, se aprobaba la versión en castellano de dos manuales de las disciplinas que estamos analizando y se rechazaba su versión valenciana).

Como es también sabido, los manuales que deseen ser homologados por la administración valenciana no pueden usar la denominación de “País Valencià” o “País

Valenciano” ni la de “català” o catalán para denominar la lengua cooficial en estas tierras. Igualmente existe un largo listado de palabras que, en su opinión, no deben ser utilizadas por su presuntamente marcado carácter catalanista. Aparte del carácter declaradamente anticientífico y antidemocrático de tal actuación, el problema principal reside en la interiorización de tal censura por parte de los editores y de los autores de los manuales escolares que se ven constreñidos a tener que cumplir tal normativa o, en su defecto, tener que renunciar a la homologación de sus manuales y al importante perjuicio económico y profesional que tal opción les comportará, pues los centros escolares son reacios a utilizar manuales no homologados.

Esta práctica censoria origina, en los manuales escolares, situaciones que unas veces, aunque sean poco frecuentes, son directamente anticientíficas y otras francamente malabaristas o rocambolescas. Un ejemplo de las primeras aparece en el manual de segundo curso de la editorial Anaya en que al tratar sobre las lenguas europeas, y dentro de ellas de las latinas, se enumera las siguientes: “castellano, catalán, gallego, valenciano, bable, portugués, francés, italiano, rumano, etc.” (página 26, segundo párrafo).

Un ejemplo de las segundas y de los complicados juegos que realizan los autores de los manuales para sortear la censura de la administración sin adoptar posiciones anticientíficas, pero que sí podrían ser consideradas ocultadoras, como mínimo, es el ofrecido por la editorial ECIR en el manual de segundo curso. Se trata de la unidad número 15 que, como se hace constar en el índice, es una unidad “en su totalidad propia del temario de la Comunidad Valenciana” (página 7). Esta unidad trata sobre “las tierras valencianas en la Edad Media”. En su apartados 5 y 6, a la hora de abordar “la tolerancia e intolerancia en la Valencia cristiana medieval” y “el arte y la cultura valenciana en la Edad Media”, respectivamente, se nos informa, de forma reiterada, de que los mudéjares conservaron “su lengua (el árabe)” y de que los judíos hicieron lo mismo con la suya, además de tener “dominio de la lengua árabe” (páginas 206 y 207). Sin embargo, nos quedamos sin saber qué lengua tenían los que impulsaron la “conquista y repoblación cristiana del reino de Valencia que supuso también un profundo cambio cultural y artístico” (página 208). Las únicas pistas proporcionadas son las de que “Antoni Canals fue el primer escritor en designar como valenciano a la lengua materna... Ausiàs March fue una de las máximas figuras de la literatura europea y Joanot Martorell, autor de *Tirant Lo Blanc*, una de las obras que ha alcanzado mayor difusión internacional...” (página 208).

Esta situación persiste actualmente a pesar de las denuncias realizadas por editores y autores de los manuales, de los sindicatos docentes y de la propia Universitat de València que, como es sabido, tuvo que ser amparada por el Tribunal Constitucional para poder usar, en su propio ámbito de competencias, aquellas denominaciones que para la romanística científica internacional son una evidencia.

6. Conclusiones

Aunque las principales conclusiones de este estudio ya aparecen bastante detalladas a lo largo de los anteriores apartados, vamos a resumirlas brevemente:

- 1.- El tratamiento de las cuestiones valencianas es muy inferior a las posibilidades ofrecidas por la legislación vigente. Es, por tanto, improcedente y falso completamente el afirmar que en los manuales analizados exista un exceso de “localismo”. Como se ha comprobado, los referentes priorizados son el Estado español y la Europa occidental.
- 2.- Los manuales no adolecen de “pedagogismo” si con este concepto se quiere afirmar que tienen un exceso de enfoque didáctico en el tratamiento de sus contenidos. Por el contrario, siguen predominando los contenidos temáticos tradicionales sin haberse logrado una adecuada actualización didáctica de los mismos. Sigue predominando un concepto de la enseñanza más expositivo que activo, esto es, se privilegia la transmisión y memorización de los contenidos más que su aprendizaje real y activo por parte de los alumnos.
- 3.- Desde esta perspectiva, el principal problema de los manuales no es el de que falten contenidos temáticos, pues posiblemente sobran ya que la cantidad de contenidos temáticos impide su estudio en profundidad y el tratamiento razonado de los mismos. En todo caso habría que ampliar la presencia de los contenidos metodológico-procedimentales y también los actitudinales si se desea cumplir con lo estipulado por la legislación vigente (una formación cívica crítica a partir de la generación de un juicio crítico y razonado, tal como se expresa en los Objetivos Generales del currículum valenciano de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, tanto en los de 1992-1994 como en los de 2007-2008).
- 4.- El planteamiento predominante, por lo que se refiere a los contenidos “valencianos”, es el que se suele definir como regionalista, esto es, el que reivindica ciertas peculiaridades de este territorio, y de las sociedades que lo han habitado tradicionalmente, dentro del conjunto territorial y social definido como España, el Estado español o la nación española (como se manifiesta en la letra del propio himno regional, creado a principios del siglo XX: “Para ofrecer nuevas glorias a España, todos a una voz, hermanos, venid...¡Paso a la Región que avanza con marcha triunfal!”). No hay ningún dato, afirmación, ni siquiera amago, tanto en los currículos como en los manuales escolares, que reivindique una especificidad nacional propia para estas tierras ni las sociedades que las han habitado. El dato identificador más destacado, muy connotado políticamente en los últimos treinta años por parte de las opciones reaccionarias y conservadoras, aparece por vía negativa en el sentido de afirmar unas peculiaridades distintas y contrapuestas a lo que podría definirse como un origen social, cultural, político y lingüístico históricamente relacionado con el ámbito catalán, a partir de la configuración medieval del Reino de Valencia dentro de la Corona de Aragón.

Anexo

A.- Manuales de la E.S.O. analizados en esta investigación:

1.- Editorial Santillana-Voramar.

MASCARÓ FLORIT, J. ; JUAN REDAL, E. (dirs.) et al. (1997). Geografía i Història. Primer curs (secundaria). El món: grans paisatges. Europa fins a l'any mil. Comunitat Valenciana. València, 240 pp.

MASCARÓ FLORIT, J. (dir.) et al. (1997). Geografía e Historia. Segundo curso (secundaria). El mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones. Comunidad Valenciana. València, 1997, 247 pp.

MASCARÓ FLORIT, Jaume y JUAN REDAL, Enric (dirs.) et al.: Geografía e Historia. Tercer curso (secundaria). El sistema mundo. Del Antiguo Régimen a 1914. Comunidad Valenciana. València, 1995, 300 pp.

MASCARÓ FLORIT, Jaume y JUAN REDAL, Enric (dirs.) et al.: Geografía e Historia. Cuarto curso (secundaria). El siglo XX: 1914-1989. El mundo actual. España, siglo XX. Comunidad Valenciana. València, 1995, 300 pp.

2.- Editorial Anaya.

GONZÁLEZ GALLEGU, I.; M. MAÑERO MONEDO; D. SÁNCHEZ ZURRO; J. VALDEÓN BARUQUE; S. GARRIDO RICO, I MARTÍNEZ SALAS: Geografía e Historia. Primer ciclo.1. Comunidad Valenciana. Madrid, 1997, 217 pp.

GONZÁLEZ GALLEGU, I.; M. MAÑERO MONEDO; D. SÁNCHEZ ZURRO; J. VALDEÓN BARUQUE; S. GARRIDO RICO, I MARTÍNEZ SALAS: Geografía e Historia. Primer ciclo.2. Comunidad Valenciana. Madrid, 1997, 279 pp.

PRATS, J.; J.E. CASTELLÓ; M^a C. GARCÍA; I. IZUZQUIZA; M^a A. LOSTE; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez): Geografía. Según ciclo. C. Valenciana. Madrid, 1998, 311 pp.

PRATS, J.; J.E. CASTELLÓ; M^a C. GARCÍA; I. IZUZQUIZA; M^a A. LOSTE; M. PONGILUPPI; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez): Història. Según ciclo. C. Valenciana. Madrid, 1998, 319 pp.

3.- Editorial S.M.

SÁNCHEZ, J.; J. SANTACANA; G. ZARAGOZA y A. ZÁRATE: Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 1. Comunidad Valenciana. Madrid, 2000, 271 pp.

SÁNCHEZ, J.; J. SANTACANA; G. ZARAGOZA y A. ZÁRATE: Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 2. Comunidad Valenciana. Madrid, 2000, 271 pp.

SÁNCHEZ, J. y A. ZÁRATE: MILENIO. Geografía. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana. Madrid, 2000, 287 pp.

SANTACANA, J. y G. ZARAGOZA: Milenio. Historia. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana. Madrid, 1999, 319 pp.

4.- Editorial Vicens Vives.

PONS GRANJA, J.; M. GARCÍA SEBASTIÁN; C. GATELL ARIMONT; J. ROIG OBIOL y F. MOLINERO BLANCO: Tiempo 1. Educación Secundaria. Primer ciclo. Primer curso. Opción B. Valencia. Barcelona, 1997, 261 pp.

M. GARCÍA SEBASTIÁN; C. GATELL ARIMONT; M. LLORENS SERRANO; F. MOLINERO BLANCO; R. ORTEGA CANADELL; J. PONS GRANJA; J. ROIG OBIOL y C. VIVER PI-SUNYER: Tiempo 2. Educación Secundaria. Primer ciclo. Segundo curso. Opción B. Valencia. Barcelona, 1997, 269 pp.

A. FERNÁNDEZ; M. LLORENS; F. MOLINERO; R. ORTEGA; J. PONS y J. ROIG: Tiempo 3. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Tercer curso. Opción B. Valencia. Barcelona, 1998, 289 pp.

A. FERNÁNDEZ; M. GARCÍA; C. GATELL y J. PONS: Tiempo 4. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Cuarto curso. Opción B. Valencia. Barcelona, 1998, 265 pp.

5.- Editorial ECIR.

Grupo Edetania (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent: Saiti 1. Geografía. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana. Valencia, 2000, 263 pp.

Grupo Edetania (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent: Saiti 2. Historia. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana. Valencia, 2000, 247 pp.

Grupo Edetania (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): Saiti 3. Geografía. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana. Valencia, 2000, 359 pp.

Grupo Edetania (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): Saiti 4. Historia. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana. Valencia, 2000, 349 pp.

B.- Manuales del Bachillerato analizados en esta investigación:.

TUSELL, Javier: Historia de la España contemporánea. 2 Materia Común. Madrid, Santillana, 1996, 479 pp.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F.; J.M. DONÉZAR; J. VALDEÓN y M. FERNÁNDEZ CUADRADO: Historia. Bachillerato Logse 2. Madrid, Anaya, 1998, 461 pp.

Grup Edetania (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): Història 2. Batxillerat. Valencia, Ecir editorial, 1999, 413 pp.

SANTACANA, J. y G. ZARAGOZA: Historia 2. Madrid, S.M., 1999, 447 pp.

ARÓSTEGUI, J.; M. GARCÍA; C. GATELL y J. PALAFOX: Panorama. Historia. Barcelona, Vicens Vives, 2000, 335 pp.

La construcción de la identidad nacional en las escuelas de Andalucía

Francisco F. García Pérez y F. Javier Merchán Iglesias
ffgarcia@us.es / jmerchan@us.es Universidad de Sevilla

El papel de la escuela en la afirmación del sentimiento nacional: una reflexión previa

La construcción de la identidad nacional en el sistema escolar es un tema suficientemente complejo como para desbordar el estrecho ámbito de la escuela. Si la cuestión se plantea, además, en relación con una región o territorio dentro de un estado nacional, aún se hace más complicada, por cuanto habría que tener en cuenta la interacción de los planteamientos «nacionales» procedentes tanto del estado nacional propiamente dicho como del territorio en cuestión.

Podríamos debatir este tema desde diversos ámbitos o en diferentes niveles. En ese sentido, creemos que el carácter de estas sesiones aconseja que situemos dicho debate, fundamentalmente, en el campo del currículum. En todo caso, aunque nuestros comentarios van a ir referidos, sobre todo, a los aspectos curriculares, partiremos de unas primeras reflexiones, de carácter general, acerca del papel de la escuela en la construcción de la identidad nacional¹, esperando que ello sirva para contextualizar nuestros argumentos posteriores en el campo curricular.

Partimos de una constatación básica: la escuela del mundo contemporáneo es una creación de la nación (y no a la inversa), destinada a la formación de clases dirigentes, principalmente de extracción burguesa –lo que es especialmente evidente en el caso de la enseñanza secundaria–, y a la creación de ciudadanos «súbditos» de ese estado. Esta función, a su vez, se desarrolla mediante dos mecanismos: a través de la propia estructura general de la escuela, es decir, del subsistema escolar como «artefacto» modelador de conductas y transmisor de valores; y a través del currículum escolar, como selección del conocimiento «valioso», especialmente a través de materias escolares como la Historia, la Geografía y la Educación Cívica.

Se puede decir que, en general, el segundo mecanismo juega un papel más explícito, y suele ser considerado como más determinante en la afirmación del sentimiento nacional, pero no hay que desestimar la incidencia –de carácter fundamentalmente implícito– del primer mecanismo, que se hace operativo en aspectos como la disciplina,

1. Hacemos esta reflexión a propuesta del coordinador de la mesa redonda, Charles Heimberg, intentando responder a una de las cuestiones planteadas, sobre este tema, por Antoine Prost en la primera sesión de este Seminario en abril pasado en Lyon.

la obediencia, la sujeción, cultivadas a diario a través del cumplimiento de horarios, de la reclusión en espacios delimitados, del sometimiento a las normas, es decir, de toda una organización de la vida sujeta a «decisiones superiores», obedecidas de forma simultánea por todos los que forman esa comunidad de ciudadanos, con una misma «identidad». El sistema escolar trasmite, pues, este mensaje, permanentemente difundido a través de toda una estructura organizativa, tendente a construir la conciencia de formar parte de una generación de jóvenes ciudadanos que se prepara para intervenir más adelante como ciudadanos completos, capaces de ejercer todas sus funciones.

Dadas estas características, el influjo de la estructura escolar en la construcción del sentimiento nacional ha sido mayor –y, desde luego, más explícita– en etapas en que el sistema político vigente ha sido dictatorial o autoritario, por razones obvias: mayor disciplina escolar, formas externas que reproducen las pautas nacionalistas, como los uniformes, los himnos, las celebraciones, etc.

La situación actual en la mayor parte de los países europeos –pese a los conatos de resurgimiento de actitudes nacionalistas radicales e incluso xenófobas– no favorece, especialmente, aquel tipo de actitudes nacionalistas totalitarias. En esta nueva estructura política europea, con los estados integrados en organismos supranacionales e inmersos en la dinámica de la globalización, cobran importancia otras formas de afirmación del sentimiento nacional, que se manifiestan en el sistema escolar mediante mecanismos más suaves, como, por ejemplo, a través de determinadas celebraciones: día de la Constitución, día de la Comunidad Autónoma, etc. Pero esta vía de incidencia no es fuerte, pues queda diluida en el conjunto de celebraciones de los diversos «días de...» que se distribuyen a lo largo del calendario escolar (medio ambiente, paz, igualdad de género, interculturalidad...).

Sin embargo, la influencia de los contenidos curriculares sigue teniendo vigencia, no sólo en su expresión legal oficial sino a través de los libros de texto y del desarrollo cotidiano de la enseñanza en las aulas. En todo caso, el alcance real de dicha influencia puede ser objeto de discusión.

Las sucesivas configuraciones del conocimiento escolar

Al hablar del influjo del currículum en la construcción de la identidad nacional, se hace necesario establecer algunos matices al respecto. Resulta especialmente interesante la idea de que en el universo de la educación conviven mundos distintos. Se trata de diversos microcosmos que, aunque están conectados entre sí, funcionan con reglas y actores específicos y generan productos relativamente distintos. En este sentido, Agustín Escolano² –apoyándose en la propuesta de Dominique Julia– distin-

2. Agustín Escolano. Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 2000, n° monográfico sobre *La educación española en el siglo XX*, p. 201-218; Agustín Escolano. *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

que tres ámbitos de concreción del currículum, a los que denomina «culturas escolares»: el ámbito de las políticas educativas y de las regulaciones legales, el de los saberes pedagógicos y didácticos y el de las prácticas. En el mismo sentido, Raimundo Cuesta³, al estudiar el caso concreto de la Historia, utiliza el término Historia regulada para referirse al ámbito del currículum oficial, en el que se establecen los contenidos de la enseñanza de la asignatura así como unas orientaciones –más o menos explícitas– sobre su metodología; por otra parte, lo que Cuesta denomina Historia soñada correspondería al ámbito de las formulaciones que se construyen desde la didáctica; por fin, la Historia enseñada alude al desarrollo concreto de las clases de esta disciplina.

Siguiendo estas ideas y dando por supuesta –como afirma Bernstein⁴– la existencia de un campo específico en el que se produce el conocimiento científico (y otros conocimientos) de referencia, podría hablarse, en todo caso, de la existencia de diversos «campos de producción del conocimiento escolar», es decir, de diversos ámbitos en los que se selecciona, se re-contextualiza, se modela y, en consecuencia, se produce el conocimiento escolar. Se trataría de campos que están conectados entre sí y en los que la tradición referida a la disciplina –el código disciplinar, en términos de Cuesta–, acumulada a lo largo de los años, ejerce una influencia considerable, puesto que es el punto del que habitualmente se parte en la configuración del conocimiento escolar. Así, podríamos distinguir el campo del currículo oficial (en el que se produce la Historia regulada, según la terminología acuñada por Cuesta), el campo de la producción de libros de texto (en el que se manifiesta, aunque sea parcialmente, la Historia soñada) y el campo de la práctica escolar (en el que, siguiendo esa terminología, se produce la Historia enseñada, es decir, el conocimiento histórico que realmente se pone a disposición de los estudiantes en el medio escolar).

Basándonos, pues, en este supuesto, podemos afirmar que la presencia de la cuestión de la «identidad nacional» en los contenidos del currículum es muy diferente según nos estemos refiriendo al ámbito de la legislación, al de los libros de texto o al de la práctica de la enseñanza en el aula. Veámoslo.

El currículum oficial andaluz

El campo del currículum oficial está fuertemente condicionado por la lógica de la política, en la que las repercusiones mediáticas de las decisiones y la presencia de intereses partidistas tienen un peso decisivo. En ese sentido, los debates y las decisiones sobre los contenidos de materias como la Historia, la Geografía, la Educación para la Ciudadanía y las Ciencias Sociales en general, han venido determinados por

3. Raimundo Cuesta. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.

4. Basil Bernstein. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia, 1998.

la mayor o menor capacidad de influencia, por una parte, de los partidos nacionalistas de cada territorio y, por otra, de los partidos de ámbito estatal (que también mantienen su propia posición con respecto a la nación y al nacionalismo). Sin duda, en este asunto, el episodio que se conoció como Debate de las Humanidades⁵ (vid., por ejemplo, Ruiz Torres, 1998 y Prats, 1999) constituyó (en los años 1997 y siguientes) un momento especialmente significativo. En efecto, el conflicto suscitado por los partidos nacionalistas, a raíz del establecimiento del currículum de la asignatura de Historia de España de 2º de Bachillerato, provocó la confrontación de la perspectiva de los nacionalismos territoriales con la del nacionalismo de ámbito español. Sobre el desenlace de esta polémica puede decirse que, más allá de las declaraciones de unos y otros, gracias a la alianza implícita entre los dos partidos mayoritarios en el estado, el balance de esa confrontación arrojó un saldo positivo para las posiciones que podríamos llamar «españolistas». Así, en el currículum oficial se fue abriendo paso una especie de «nacionalismo constitucionalista», complementado, más recientemente, con ciertos planteamientos europeístas.

No obstante, como se acaba de indicar, en los territorios en los que tienen influencia los partidos nacionalistas (como en Cataluña o el País Vasco), esa trayectoria hacia el nacionalismo español ha tenido un fuerte contrapeso, representado por el nacionalismo territorial correspondiente. En el caso de Andalucía, precisamente, la progresiva debilidad organizativa y cultural del «nacionalismo andaluz» puede ser la explicación de que la evolución del currículum oficial haya ido evolucionando de más a menos en cuanto a presencia de planteamientos «andalucistas». Ahora bien, es importante precisar que en el caso del currículum de la Educación Primaria (6 cursos, en edades de 6 a 12 años) y de la Educación Secundaria Obligatoria (4 cursos, en edades de 12 a 16 años) –pero mucho menos en el Bachillerato (2 cursos, en edades de 16 a 18 años)–, la perspectiva, al menos, «regionalista» no está del todo ausente, y se percibe, más bien en los libros de texto. Quizás ello se deba más bien a la influencia que en la elaboración de los correspondientes libros de texto han tenido sus autores, sensibles, con frecuencia, a planteamientos psicopedagógicos y didácticos. Por lo que podríamos decir que las connotaciones regionalistas del currículum no se explicarían tanto por razones políticas sino por razones disciplinares y, sobre todo, por razones del enfoque didáctico adoptado, como puede apreciarse, por ejemplo, en el caso del estudio del entorno, ámbito en el que se suele partir desde lo particular para llegar a lo general y desde lo local a lo universal, resultando, por ello, propicio para dar cabida a contenidos más específicamente «andaluces», incluso en la escala local.

Ello quedaría, asimismo, confirmado por el hecho de que esas connotaciones nacionalistas tienen menor presencia en niveles superiores de la enseñanza, como

5. Vid., por ejemplo: Pedro Ruiz Torres. «La Historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades». *Ayer*, 1998, nº 30, p. 63-100. Disponible en Internet: <http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayar30_04.pdf> (consultado el 6 de octubre de 2010); Joaquim Prats. «La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades». *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 1999, nº 21, p. 57-76. Disponible en Internet: <<http://clio.rediris.es/clionet/articulos/humanidades.htm>> (consultado el 6 de octubre de 2010).

es el Bachillerato, más determinado por el referente científico-disciplinar de los contenidos y por las regulaciones establecidas en las Pruebas de Acceso a la Universidad.

De todas formas, conviene destacar que el currículum oficial andaluz, derivado del desarrollo de la Ley Orgánica General de Educación (LOE, de 2006)⁶, ofrece un marco suficiente para trabajar diversos aspectos de la identidad andaluza. Así, las últimas orientaciones legales en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, de la Educación Primaria⁷, y en las Áreas de Ciencias Naturales y de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, de la Educación Secundaria Obligatoria⁸, contemplan de forma detallada muchas temáticas y problemas referidos a Andalucía. Es de destacar el hecho de que el primero de los ocho grandes «núcleos temáticos» del Área de Conocimiento del Medio (de Primaria) y el primero de los diez grandes «núcleos temáticos» del Área de Ciencias Sociales (de Secundaria) llevan por nombre «La construcción histórica, social y cultural de Andalucía». En dicho núcleo temático se proponen, en el caso de la Educación Primaria, temas (o unidades didácticas) como los siguientes: ¿Qué rasgos sociales o culturales nos parecen característicos de Andalucía? ¿Por qué? (propuesta para el ciclo 1º); ¿Cuál es la situación actual de Andalucía en diversos ámbitos (por ejemplo, en cuanto a su patrimonio, en la situación de su economía, en las características de sus ciudades...)? (ciclo 2º); ¿Podemos ser, a la vez, ciudadanos o ciudadanas de Andalucía, de España y de Europa? (ciclo 3º). Y en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, por ejemplo: ¿Qué rasgos físicos hacen diferente a Andalucía de otras regiones españolas y europeas? (propuesta para el curso 1º); ¿Qué legado pervive de la etapa de Al-Andalus? (curso 2º); ¿En qué aspectos (económicos, culturales, etc.) le está afectando a Andalucía la globalización? (curso 3º); ¿Cuál es la imagen que se tiene de Andalucía en otros lugares del mundo? ¿Qué pensamos nosotros acerca de dicha imagen? (curso 4º).

Pero, como era de esperar, estas orientaciones y sugerencias de trabajo presentes en el currículum oficial prácticamente no han sido tomadas en consideración por los libros de texto, que continúan las pautas de la cultura escolar tradicional, alejada tanto de planteamientos regionalistas andaluces como de los problemas sociales reales de Andalucía.

6. España: Ministerio de Educación y Ciencia. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
7. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
8. Junta de Andalucía: Consejería de Educación. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).

Los libros de texto y las prácticas de aula

En lo que respecta al nivel que hemos denominado de los libros de textos, se trata de un campo de producción en el que ciertamente es notable la influencia de lo que está establecido en el currículum oficial (sobre todo en los Decretos de Enseñanzas Mínimas); sin embargo, hay que destacar la incidencia de otros intereses y factores, así como el protagonismo de otros agentes, los editores y los clientes reales (que son los docentes). En ese sentido, se puede decir que las razones comerciales, los principios didácticos y los motivos prácticos (todo ello englobado en la idea de una cultura escolar tradicional y de una cultura profesional convencional) constituyen la tríada de factores específicos que determinan los contenidos. De esta forma, en los libros de la Educación Primaria y del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, la perspectiva del estudio del entorno favorece enfoques más locales, de carácter regionalista, aunque no nacionalistas.

Asimismo, en el nivel de la práctica de aula, se mantienen, básicamente, las razones que acabamos de señalar para el caso de los libros de texto. Concretamente, las razones comerciales justifican estos mismos planteamientos, puesto que los profesores confían en recursos pedagógicos concretos y fácilmente manejables para poder afrontar los problemas prácticos con los que se enfrentan cada día en las aulas⁹.

Puede decirse, entonces, que mientras que en el campo del currículum oficial la mayor o menor presencia de las perspectivas nacionalistas responde a criterios de oportunidad política, en el campo de los libros de texto, sin olvidar la incidencia del marco legislativo, los criterios que determinan los contenidos de carácter más o menos nacionalista responden a factores de orden práctico. Y este tipo de factores prácticos (incluso pragmáticos) es también el que más pesa en el nivel de concreción del currículum en el aula.

En efecto, ciertamente, el currículum oficial y, más aún, el contenido de los libros de texto constituyen factores decisivos en la determinación de los contenidos que realmente se imparten en el aula; pero no son esos los únicos factores. En los cursos sometidos a pruebas curriculares externas, como es el caso del 2º curso de Bachillerato, el criterio fundamental que siguen los profesores es el de la preparación de los alumnos para las Pruebas de Acceso a la Universidad. Es, por tanto, el programa a partir del cual se realizan las pruebas el que condiciona, en la práctica, lo que se enseña en las aulas. En el caso concreto de Andalucía, tanto en la asignatura de Geografía de España como en la de Historia de España, la característica destacable es una presencia escasamente significativa de referencias a cuestiones específicas de Andalucía.

Por lo demás, si analizamos la presencia de planteamientos nacionalistas (o, al menos, regionalistas) en los materiales didácticos y en los recursos educativos, desde una perspectiva de evolución histórica reciente, podemos observar una cierta

9. F. Javier Merchán. *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.

trayectoria de decadencia, como antes insinuábamos. En efecto, en la época de la llamada «transición a la democracia» (años 1975 a 1982), se publicaron algunos manuales de Historia con ciertos planteamientos nacionalistas que vinculaban lo andaluz con sus raíces históricas en Al-Andalus y con el influjo determinante de la cultura musulmana¹⁰. En otro sentido, más regionalista que nacionalista, se desarrolló el magno proyecto de la Enciclopedia de Andalucía (nacida por iniciativa privada en 1979 y cuyos derechos fueron comprados por la Junta de Andalucía en 1985). Asimismo, se elaboraron materiales didácticos específicos de apoyo a la enseñanza, como los Talleres de Cultura Andaluza (en 1986). También se han publicado diversas Historias de Andalucía y Geografías de Andalucía. Hoy queda poco de todo aquello: apenas algunas asignaturas optativas, de libre oferta por parte de los centros escolares –aunque, de hecho, apenas se ofertan–, como: Patrimonio Cultural Andaluz (en 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria), Geografía de Andalucía, Historia de Andalucía (en 1º de Bachillerato), Patrimonio Artístico Andaluz (en 2º de Bachillerato). A este respecto, sería necesario profundizar más en el análisis de por qué ha ido perdiendo vigor esta producción, así como su incidencia en el currículum escolar.

A modo de conclusión

Podemos decir, pues, en conclusión, que el currículum andaluz de Geografía e Historia tiene un sesgo más bien orientado hacia lo andaluz considerado como entorno regional, y no como nacionalidad. De todas formas, en la práctica real de la enseñanza se sigue el planteamiento, más convencional, del currículum estatal, cuya referencia común para todas las Comunidades Autónomas del Estado son los denominados Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Primaria¹¹ y de Secundaria Obligatoria¹²; de forma que lo específicamente andaluz queda como un apéndice o un añadido del currículum estatal común. En definitiva, podemos decir que el currículum, en Andalucía, en general, no contribuye a la construcción de una identidad nacional andaluza. Otro asunto diferente –merecedor de un análisis específico más detenido– sería el papel que juegan otras actividades de carácter extraescolar y celebraciones diversas, que probablemente tienen un influjo mayor.

10. Un ejemplo peculiar es la *Historia de Andalucía* (1980) de Antonio (Abderramán) Medina El colectivo al que pertenece este autor mantiene aún hoy una web sobre «Identidad andaluza» con esta misma orientación nacionalista: <<http://identidadandaluza.wordpress.com/author/antoniomedina/>>.

11. España: Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).

12. España: Ministerio de Educación y Ciencia. «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, de 5 de enero de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).

Por lo demás, ni siquiera algunas cuestiones recientes que podrían haber contribuido a revitalizar ciertos planteamientos relacionados con la construcción de la identidad, han llegado a provocar cambios en la situación descrita. Así hemos podido verlo en dos hechos que han tenido cierta repercusión social y escolar: la creación (a partir de la LOE, en 2006) de una asignatura de educación para la ciudadanía y la cuestión de la «memoria histórica».

En efecto, la reciente introducción en el currículum oficial (con la LOE, en 2006) de una nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos no ha incidido prácticamente nada en la situación expuesta, ya que, por una parte, el debate acerca de esta asignatura ha derivado en una polémica mediática acerca de ciertas cuestiones morales y políticas y, por otra, los contenidos curriculares de dicha asignatura no afectan prácticamente a aspectos relacionados con la identidad nacional¹³. En cuanto a la cuestión de la «memoria histórica», también ha sido otra oportunidad perdida, pues la Ley de Memoria Histórica (aprobada en 2007) y el debate social que la ha acompañado podrían haber proporcionado una buena oportunidad para realizar un análisis que llevara a tomar conciencia acerca de cómo están o no están presentes en la enseñanza, y en la sociedad en su conjunto, algunos aspectos de nuestra historia que deberían ser recordados (recuperando así su memoria), mientras que sobre otros hay, casi, un exceso de información o una «narrativa idealizada».

La falta de capacidad de reacción, desde la educación, que muestran estos dos ejemplos nos están indicando hasta qué punto la cultura escolar tradicional y la cultura docente convencional se hallan sólidamente asentadas, y en ellas apenas tienen cabida, en el caso de Andalucía, los planteamientos relativos a la construcción de una identidad nacional que no sea la identidad española, arraigada en el contexto escolar.

Bibliografía

- BERNSTEIN B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- CUESTA R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- ESCOLANO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 2000, nº monográfico sobre La educación española en el siglo XX, 201-218.
- ESCOLANO, A. (2000). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. «Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006. Dispo-

13. Vid. F. Javier Merchán y Francisco F. García Pérez. «Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis». *Con-Ciencia Social*, 2008, nº 12, p. 15-19.

- nible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. «Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 293, de 8 de diciembre de 2006. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. «Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria». *Boletín Oficial del Estado*, nº 5, de 5 de enero de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- MERCHÁN, F. J.; GARCÍA PÉREZ, F.F. (2008). «Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. Un marco para la reflexión y el análisis». *Conciencia Social*, 12, 15-19.
- JUNTA DE ANDALUCÍA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/1.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- JUNTA DE ANDALUCÍA: CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. «Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía». *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, nº 171, de 30 de agosto de 2007. Disponible en Internet: <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/2.html>> (consultado el 12 de septiembre de 2010).
- PRATS, J. (1999). «La enseñanza de la Historia y el debate de las Humanidades». *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*, 1999, nº 21, p. 57-76. Disponible en Internet: <<http://clio.rediris.es/clionet/articulos/humanidades.htm>> (consultado el 6 de octubre de 2010).
- RUIZ TORRES, P. (1998). «La Historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades». *Ayer*, 1998, nº 30, p. 63-100. Disponible en Internet: <http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer30_04.pdf> (consultado el 6 de octubre de 2010).

Diversitat cultural i/o desigualtats socials. Com dir el món?¹

François Audigier

francois.audigier@unige.ch Université de Genève

El títol d'aquest text expressa una inquietud basada en un factor important sobre la contribució de tres disciplines escolars, la història, la geografia i l'educació per a la ciutadania², en la formació de l'alumnat. Aquestes tres disciplines tenen com a finalitat introduir als estudiants en el coneixement de les societats presents i passades i en les maneres de pensar³. A més, aquests ensenyaments s'enfronten a dos grans reptes. El primer té a veure amb la selecció dels continguts tractats. A raó d'una hora setmanal, a vegades dues, l'ensenyament de cadascuna d'aquestes disciplines respon a tries draconianes entre allò que és bo, just, útil, interessant... d'ensenyar en una o una altra classe, i entre la immensitat dels sabers disponibles. El segon, directament vinculat al primer, és la manera com nosaltres partim, categoritzem, classifiquem, jerarquitzem, anomenem... les societats, els esdeveniments, els protagonistes que poden ser individuals o col·lectius, les accions, etc. Amb quins esquemes de lectura, quins conceptes, nosaltres diem el món en l'ensenyament d'aquestes disciplines? Aquesta gran pregunta –incideix deliberadament en aquestes disciplines segons les seves finalitats cíviques i polítiques en tant que intel·lectuals i crítiques– pren amb el temps un aspecte propi amb l'afirmació cada cop més fort de la importància de les cultures, de la diversitat cultural com a referència privilegiada per anomenar les diferències entre els individus i entre els grups als que es consideri pertànyer. Aquest privilegi es donarà segons altres esquemes de lectura fonamentats en categoritzacions i en distincions diferents, en particular d'ordre econòmic, social i polític. Aquests evidencien les desigualtats i les jerarquitzacions, mentre que la diversitat cultural amaga en principi aquestes últimes. La diversitat cultural, és positiva; les desigualtats socials, és negativa. La importància acordada

1. Traducció feta per Neus González-Monfort.

2. Per raons de comoditat, jo anomeno la formació del ciutadà sota la denominació general d'educació per a la ciutadania. Ignoro les diverses denominacions que han existit tant al llarg del temps, en els diversos sistemes educatius, com en la presencialitat com a disciplina escolar o no, o vinculada a la vida escolar dels centres educatius, etc.

3. Història, geografia i educació per a la ciutadania pertanyen a l'àrea de les ciències socials, terme que utilitzaré a partir d'ara en aquest text. Aquesta decisió pren com a referència la posició epistemològica de Jean-Claude Passeron (1990) que col·loca a les ciències relacionades amb l'anàlisi de les societats sota la denominació de ciències sociohistòriques. El terme 'ciències socials' és més abordable, entenent que no em refereixo a la disciplina 'Ciències econòmiques i socials' present en els instituts d'educació secundària, però sí en els debats que la inclouien directament en les temàtiques abordades en aquest text.

en la primera és un mitjà per reconèixer als altres, una relació d'igualtat i d'obertura. Es recolza en l'afirmació de la igualtat de totes les cultures i de la demanda de respecte mutu. Les desigualtats –aquelles que estan en el debat sobre la seva legitimitat i la seva magnitud– són l'objecte d'una mirada totalment negativa, per poc que ens referim a certs valors fins al present portats per les societats democràtiques que reclamen els drets humans, en particular, els valors d'igualtat i de justícia. Aquesta valoració negativa encara es veu accentuada en aquests temps de crisi, on les desigualtats econòmiques i socials augmenten. L'examen rigorós d'aquesta evolució permet situar els comportaments d'alguns actors que manifesten el que Supiot (Le Monde, 25 gener 2008; igualment 2010), prenent una expressió de Christopher Lasch, anomena la “secessió de les elits”. Així, els dubtes entre una lectura del món centrada en les dimensions econòmiques i socials enfront d'una lectura ‘cultural’ superen de molt les pròpies institucions escolars.

Aquesta tensió fa que m'interrogui en aquest text per la importància i el lloc que ocupen les matèries on nosaltres parlem del món en l'ensenyament de les ciències socials. Didàcticament parlant sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les disciplines d'aquesta àrea, tracto principalment aquí allò que es refereix a l'ensenyament obligatori, educació primària i primer cicle de secundària, el que s'anomena a Suïssa la Secundària I. En un primer moment, preciso quins són els efectes generals de les nostres disciplines; en un segon moment, em centro en les pràctiques escolars i marco la importància de tres processos intel·lectuals que són centrals en les disciplines.

1. Un coneixement del món

1.1. Els efectes de l'ensenyament i de les disciplines de ciències socials

Per introduir el problema, cito dues referències, una sobre l'escola, l'altra sobre la Història com a ciència social. Quins són els efectes de l'educació? Sota aquest títol, Christian Baudelot et François Leclercq (2005) ens mostren un balanç de recerques en educació, balanç fet a partir de la revisió de la literatura internacional. La construcció de l'obra és particularment interessant per nosaltres perquè la primera part té com a títol “Socialització”, i s'inicia amb un primer capítol de títol “Cultura i cultures”. Extrec d'aquest capítol, pàgina 45, una citació que és una excel·lent entrada en la matèria per qüestionar el nostre tema, és a dir, els esquemes de lectura del món (les negretes són meves).

*Le premier effet exercé par un enseignement scolaire est d'ordre **cognitif**. Il dote les élèves qui le fréquentent de **catégories mentales**, de **formes élémentaires de classification**, d'**outils intellectuels** qui leur permettent de **donner un sens au monde** qui les entoure et de **se reconnaître entre eux** comme les **membres d'une même communauté**. L'action de l'école s'apparente à celle du **langage** qu'elle prolonge et sur lequel elle s'appuie.*

Ils y reçoivent surtout des cadres intellectuels et sociaux qui leur permettent de déchiffrer le monde, d'affirmer publiquement leur propre existence, et de développer les formes d'une activité intellectuelle autonome. L'apprentissage de ces catégories mentales est d'autant plus efficace qu'elles se donnent comme des évidences naturelles, des vérités universelles : «B-A BA», «deux et deux font quatre».

Cada concepte d'aquesta citació seria per comentar-lo, per exemple el que significa i implica el fet de ser membre d'una mateixa comunitat així com les delimitacions i les característiques de la comunitat. En el moment de les pertinences plurals i de l'afirmació de la seva mobilitat, les categories i les classificacions utilitzades en l'ensenyament entren en ressonància o en conflicte amb aquelles utilitzades en les diferents comunitats o grups on els individus es reconeixen. Dels nombrosos estudis es destaquen les distàncies entre el o els móns aportats per la/les cultura/es escolar/s i el de l'alumnat. És una qüestió de cultura, en el sentit antropològic del terme, quan es parla de tenir en compte o de reconèixer la diversitat cultural dels alumnes. Es tracta primer de deixar constància de la diversitat de llenguatges, d'experiències i dels estils de vida propis d'un o altre grup, veure les diferents memòries quan són de fets comuns, etc., i després trobar un moment i un lloc d'expressió per permetre a l'alumnat 'viure junt'. En aquest projecte de 'reconeixement' de les diferències i de la diversitat no hi ha gaire espai per a l'examen crític d'una o altra concepció de les relacions entre els humans o de la jerarquia social, crítica que, evidentment, concierneix tant a la 'nostra' cultura com a les 'altres' cultures. A això cal afegir, hi tornaré, el caràcter d'evidència de les categories mentals que s'utilitzen per descriure les diferències, en particular una forma de reducció de la cultura a la llengua i a la religió. Hi hauria molt a dir sobre la divisió entre els cristians, jueus i musulmans, amb la introducció possible de budistes i hinduistes i l'oblit general dels ateu i lliurepensadors, si sovint es prengué com a clau de lectura de les cultures, més enllà dels pobles, comunitats, nacions, etc., sense ignorar els efectes d'aïllament d'aquestes classificacions i l'extrema diversitat que existeix a l'interior d'aquests mateixos grups nomenats.

La segona referència és un article de Michel de Certeau (1983) on situa la història entre ciència i ficció. Accepto dues característiques del text d'història que ell posa al principi: formador i interpel·lador. El text d'història és formador perquè crea allò real. 95%, 98%... del que coneixem del món, el d'ahir però també el d'avui, prové d'allò que els textos, en el sentit ampli de la paraula –textos experts, textos escolars, textos mediàtics, textos i imatges, etc.– diuen, aprenen del món, de les experiències humanes. Allò real que 'entra' en els nostres cervells, entre coneixements, emocions, imatges.... és el producte d'aquests textos. Dir que la societat es categoritza segons classes socials, cultures o hàbitats, opinions polítiques o costums alimentaris, no construeix el mateix món. És interpel·lador perquè produeix o convida a produir comportaments, gestos, accions. Així si un alumne llegeix en un llibre de text d'història de CM1 (Hatier, 1997), en el capítol amb títol "L'evolució de la població francesa", pàgina 117: «De nos jours la France freine l'immigration, car le pays est du-

rement touché par la crise économique et le chômage: elle n'a plus besoin de main-d'œuvre», construeix una concepció del que és la immigració, un moviment únicament vinculat a la necessitat de mà d'obra, de mà d'obra i no de treball. Aquesta frase, que és sense dubte pels autors, neutra, simple i objectiva, apunta també a un comportament. Si jo defenso els interessos de França i aquesta està en crisi, jo he d'aprovar les polítiques públiques de limitació de la immigració; amb aquestes evidències, aquesta interpel·lació només demana que s'expressi i es tradueixi en acció.

1.2. Un coneixement mediatitzat per societats presents i passades

Així, el nostre coneixement del món, de les societats presents i passades, està en alguna mesura vinculat a la nostra experiència, però en essència, depèn de les informacions, les construccions, les imatges... que rebem dels altres, dels altres humans que ens trobem i freqüentem, dels innombrables textos i imatges que ens parlen de móns, de situacions, d'experiències que només coneixem per aquestes mediacions. Afegeixo que les nostres relacions en el món social són també construïdes pels nostres sentits, les nostres percepcions, que els uns i els altres s'inscriuen en cultures, i evidentment, nosaltres no pensem de la mateixa manera en francès, en anglès o en espanyol.

Si entro una mica més en les tres disciplines de les ciències socials, una finalitat constantment afirmada des de la seva aparició en l'escola és, sota denominacions que han canviat, la de la comprensió del món contemporani. Es tracta d'una evidència retòrica constant per les tres disciplines, una finalitat en certa manera natural. Aquesta evidència permet, si es vol anar una mica més lluny i analitzar les principals aproximacions, veure dificultats, entrar en aquesta comprensió. En els límits d'aquest text, aquesta anàlisi està caricaturitzada i no és exhaustiva; caldria aportar nombrosos matisos i precisions; però malgrat tot, i com tota caricatura, es remarquen els trets essencials.

Començo per la història perquè és, en la major part dels sistemes educatius, la disciplina de les ciències socials més atacada. Em limito a dues observacions i poso distància amb qui repeteix la freqüent afirmació: el coneixement del passat explica el present. La primera observació és sobre la relació entre la història i l'"origen", les 'arrels'. Entre canvi i permanència, la continuïtat històrica permet aquesta comprensió. D'això, dues precisions: la primera és que aquesta continuïtat està 'plena de forats', discontinua, mirem la bella imatge del 'fris cronològic'; l'ensenyament travessa feliçment els segles, construeix imatges immòbils dels diferents passats... l'antic Egipte es manté gairebé igual durant tres mil·lennis i l'Edat Mitjana no va més enllà del feudalisme... no es tracta de dir què podem fer, què hauríem de fer diferent, simplement no s'han d'oblidar les condicions reals de l'ensenyament i del funcionament de les disciplines escolars (Chervel 1988, Audigier 1995, 2008). La segona precisió és sobre les relacions passats-presentes. Novament, les propostes oficials repeteixen regularment aquestes relacions, però per arribar al món actual, cal generalment esperar al final de les etapes educatives.

La geografia provoca altres preguntes sobre l'esperada comprensió d'aquest món contemporani. Novament, massa ràpid, em limito a remarcar dues característiques i una conseqüència. La primera característica incideix en una geografia que està molt marcada per la importància acordada de la 'materialitat' d'allò que s'observa i que es distribueix per la superfície de la Terra, sigui quina sigui l'escala. La importància acordada d'aquesta distribució d'objectes, en principi visibles, sovint ha orientat a la geografia a deixar poc lloc als actors, als conflictes i als reptes que hi ha sobre els territoris, els seus usos i els seus controls. La segona característica tracta de la relació entre dues figures de l'espai que són les xarxes i el territori. Amb la reserva d'una definició més sistemàtica, el territori s'associa sobretot a termes com límits, fronteres, superfícies, etc., i permet un espai identificat. La xarxa estableix d'altres associacions, com la de pol, distància, flux, interacció, etc. Evidentment, aquestes dues maneres d'entrar en la geografia no són contradictòries, però cadascuna aporta comprensions diferents del món. Afegeixo a més que és, sense dubte, més fàcil identificar un territori –sigui per la seva dimensió– que una xarxa. Potser, la cultura dels nostres alumnes està a punt de modificar la dualitat territori/xarxa en benefici de la segona. Però els alumnes no constitueixen un grup homogeni i les enquestes disponibles indiquen pràctiques heterogènies de les xarxes fins i tot la seva recerca, independentment de tot límit espacial, és un aspecte prioritari.

Finalment, l'educació per a la ciutadania es troba entre dues orientacions alhora complementàries i contradictòries. Són complementàries perquè són totes dues indispensables per a la formació de la ciutadania en el marc escolar; són contradictòries perquè no tenen les mateixes referències per construir i conduir l'ensenyament i les pràctiques escolars quotidianes. La primera orientació privilegia el 'viure junts' i es recolza en això o utilitza tot el que ho afavoreix. S'obre fàcilment al coneixement dels altres, al reconeixement de la diversitat de cultures d'una classe. La segona privilegia la construcció de sabers, en particular jurídics i polítics. Tot i així, com ha de recolzar-se en el màxim possible en estudis de cas –en concret en l'experiència escolar dels alumnes– pateix d'una doble dificultat, la primera és de ser acusada de continuar una instrucció cívica que té mala premsa –tant pel seu formalisme com pel seu costat normatiu; la segona és la de ser portada a la pràctica per docents que molt rarament han rebut una formació, situació que no sembla que canviarà a curt termini. Malgrat tot, la intenció de construir sabers, prioritàriament d'ordre polític i jurídic –vinculats amb les pràctiques escolars i socials– és absolutament necessari per no transformar els valors i els principis dels drets humans en vagues consideracions sobre el respecte i la tolerància.

Un darrer apunt, que és també una mirada en perspectiva, situa aquests currículums, aquesta selecció de continguts i de mètodes a la vista de la interpretació de qui els sustenta, interpretació del futur històric col·lectiu on les generacions successives s'inscriuen o són convidades a inscriure's. Dono dos exemples. El primer és el punt de vista d'Ernest Lavissee sobre la història i el futur històric (Audigier, 2008). El 15 de juliol de 1890, el Ministre d'Instrucció pública i Belles Arts publica una "Carta als membre del personal administratiu i professorat d'instituts". Aquesta carta està acompanyada de "Disposicions", que introdueixen els

currícula relatius a les diferents disciplines escolar. Pel que fa a l'ensenyament de la història, l'autor és Lavissee. El que m'interessa d'aquí és el que denomino una 'teoria del futur històric' que constitueix el marc de la concepció d'aquest ensenyament. Per Lavissee, la història de la humanitat es desenvolupa en tres temps. El primer és el de les grans civilitzacions antigues; el segon és el d'un cert caos amb la desaparició de les civilitzacions i els problemes que marquen l'Edat Mitjana tot i que acaba rehabilitada; el tercer temps s'obre al final del segle XVIII amb l'afirmació de les nacions i dels estats que les acompanyen. Així, per construir els currículums d'història, Lavissee afirma una concepció del futur històric que fa dels estats-nació el futur desitjat, desitjable i definitiu. Com el futur és dels estats-nació, cal organitzar els currículums segons aquest futur i la interpretació del futur que ho permeti. La comunitat de ciutadans és així definida dins el seu present i dins el seu futur, definició que entrena la manera de dir el passat. Els currículums, la seva organització, la seva fragmentació, la seva progressió porten amb ells una interpretació del món. El segon exemple és més anecdòtic però també molt significatiu. Sobren els comentaris. Els currículums de 'morale', que hi ha també a la instrucció cívica, de 1947 per al darrer curs de l'educació primària, aporta un tercer tema dels quatre totals. Aquest tema té per títol: «III. – *La France ne doit pas être un pays de fils uniques et de célibataires. Nécessité de peupler nos colonies pour éviter le démembrement de l'empire et y maintenir le caractère français. Dangers du célibat : l'individualisme, forme de l'égoïsme. Abaissement de la moralité publique.*».

Aquests dos exemples il·lustren el fet que 'sota' els currículums escolars s'ubiquen concepcions de la comunitat política, de 'viure junts' i del destí col·lectiu. Un segle després de Lavissee, més de seixanta anys després de l'entroncament de l'educació moral en la renovació demogràfica, cada mesura que es pren sobre aquelles concepcions és qüestionada. Deixo oberts els debats més vius sobre el futur de les nostres comunitats polítiques, i també sobre la pertinença de les fragmentacions del món utilitzats a classe. La parella Escola i Nació es vincula amb Escola i Estat, un Estat educador que, tot i que alguns diuen que si l'Estat ja no eduqués més (Nique et Lelièvre, 1993), avui donaria pas a una relació molt més difícil de pensar i s'obriria a una pluralitat de respostes, a unes escoles i societats diversificades.

2. Cap a les pràctiques escolars

Després d'haver plantejat propostes generals en la primera part, m'apropro a les pràctiques escolars, des de l'experiència d'aula i des de l'ensenyament de les meves disciplines.

2.1. Tres evidències normalment oblidades per la prudència de les nostres propostes

La primera evidència és la dificultat de generalitzar quan es parla d'escola, de classes, d'alumnes o de docents. Sabem tot el que inclou la reproducció de costums escolars, l'ensenyament ofereix una gamma molt extensa de pràctiques i de continguts. Cosa que fa difícil i delicat les generalitzacions massa sistemàtiques. Sens dubte no ho defujo, però és important recordar perquè cada text no hauria d'ignorar aquest perill.

La segona evidència, sens dubte sovint menys recordada, però vinculada a l'anterior, recorda que, a les classes, en la quotidianitat de l'ensenyament, el docent i l'alumnat no estudien 'la' cultura o 'la' civilització xina, 'l'agricultura a Europa' o 'les institucions de la República', però si tres imatges, quatre fragments de textos –sovint reelaborats– dos o tres mapes, un esquema, etc., i que nosaltres col·loquem aquestes 'petites coses' sota les grans etiquetes dels nostres capítols. Les lògiques i les obligacions de l'estructura escolar i de les disciplines escolars no haurien de ser ignorades. En utilitzar el terme de 'petites coses', només faig referència als seus límits materials, perquè són molt complexos de pensar.

La tercera evidència és la diferenciació necessària entre la primària i la secundària. Observem, a Ginebra i a Suïssa com en d'altres llocs, una sensibilitat molt freqüent dels docents a la diversitat. Aquesta diversitat és primer pensada com una diversitat cultural vinculada a l'origen, ètnic, nacional, etc., el vocabulari és molt variable. Més enllà de les sensibilitats o de la simple constatació, les diferències s'observen entre la primària i la secundària. Per exemple, a l'escola primària, els exemples de treballs orientat cap al coneixement de l'altre, dels altres, són nombrosos: és relativament fàcil, per un mestre generalista que té al seu grup durant tota la setmana, proposar observacions o recerques, prendre la paraula o els relats d'experiències que tenen el punt de partida en el reconeixement de la diversitat en el mateix grup, entenent que aquesta diversitat és cultural i no social i que és jutjada positivament. Totes les cultures són iguals. Gairebé no hi ha lloc per a un punt de vista crític, per exemple per a la comprensió de la igualtat o de la justícia. No oblidem tampoc l'edat de l'alumnat i la importància del treball de les relacions humanes. En la secundària, el docent és un 'especialista' que té als seus alumnes d'una a quatre sessions per setmana segons les distribucions horàries i els reagrupaments de disciplines que s'hagin fet. L'anàlisi de la diversitat ja no es fa directament; els docents ensenyen la seva disciplina i no tenen el temps o l'espai per abordar o ampliar les aproximacions fetes a primària. Al contrari, amb l'estudi d'un o un altre tema en les societats presents o passades, aquesta diversitat s'insereix segons la selecció dels docents. S'imposa aquí la qüestió de l'esperit crític i de distanciament que hauria d'anar-se construint poc a poc en aquest nivell educatiu, crítica i distància que es recolzen alhora en la complexitat, tant econòmicament com social, i sobre l'anàlisi de certes situacions en nom dels valors, com ara la igualtat i la justícia, com s'ha dit anteriorment.

2.2. Imaginar i pensar el món, mons diferents al nostre

Sabent que les paraules no són les coses i que la nostra relació amb les realitats socials presents i passades està, principalment ‘mediatitzada’, per múltiples exigències de l’obra. Entre aquestes últimes i el primer nivell, nosaltres hem de construir d’una banda els coneixements i les representacions, els imaginaris, així com els instruments d’anàlisi i d’interpretació de les societats presents i passades; i d’una altra banda les competències crítiques que es troben alhora sobre un coneixement d’usos, ja que els sabers es produeixen i difonen, circulen, es transformen, són utilitzats, i a sobre estan presents els valors que hi ha en tot text de ciències socials. Un dels majors reptes dels nostres ensenyaments és tant la capacitat de l’alumnat d’imaginar-se mons diferents als seus, de maneres de pensar, de viure, de tractar als altres, com de pensar de manera diferent els mons que són dels altres, més enllà de la pròpia experiència i d’enriquir la seva relació amb el món. La idea d’imaginar comporta aquesta doble dimensió d’imatges i de textos, iconogràfica i verbal. Estudiar les ‘Revolucions de 1848 a Europa’, és també, per exemple, imaginar-se que els humans es revolten i arrisquen la seva vida per reclamar unes llibertats, i que aquest valor de llibertat és –per a una part d’ells– superior al valor de la seva pròpia vida personal, etc.

La construcció d’aquests imaginaris obre un immens camp de treball i de recerca encara insuficientment explorat a l’escola. Aquesta construcció mobilitza categories de pensament, maneres de desglossar la realitat, de nomenar, classificar, qualificar les situacions socials, les activitats humanes. Immediatament, s’obre el desafiament de distanciar-se entre els instruments i les categories. Un risc constant dels nostres ensenyaments –entre les imatges que sovint si són usades com una reproducció de la realitat, i la llengua que fa pensar que les paraules són aquesta realitat– és treure l’essència, naturalitzar les categories, les maneres de desglossar i de qualificar el món, que són utilitzades per a l’estudi d’un o un altre objecte d’estudi de les nostres disciplines. L’ensenyament d’aquestes últimes es fa normalment sota un règim de saber que jo qualifico de ‘realista’. És allà, en el cor mateix dels continguts i de les pràctiques escolars, que es construeixen la concepció de la cultura i de les cultures i de les maneres de socialització citades per Baudelot et Leclercq.

2.3. Tres processos didàctics per comprendre el món

Acabo aquesta ràpida panoràmica tractant dels reptes relatius, tot esbossant algunes premisses al voltant de tres activitats intel·lectuals principals en les tres disciplines: simplificar, generalitzar, conceptualitzar.

Posar en un text la realitat comporta una evident acció de reducció semblant a la simplificació. Des de fa temps, els textos oficials insisteixen en aquesta necessària simplificació de la complexitat del món, en l’exigència de no perdre’s en els detalls, de posar en evidència allò que és essencial. Si s’examina de més a prop aquesta acció, les dificultats sorgeixen. Quedem-nos amb el concepte de ‘cultura’. Com ‘definir’ el mot cultura, en particular amb els joves alumnes? Per altra banda, es tracta

de definició o de descripció d'un grup per la seva cultura i de la seva cultura per una selecció d'unes característiques? Observacions sistemàtiques a part, sembla que són dos els tipus d'abordatges més habituals: una entrada pels 'costums', les pràctiques quotidianes que solen ser la moda o la gastronomia; una entrada per la llengua i la religió. Sempre hi ha 'simplificacions' de les dues maneres, d'una part les característiques acceptades només són algunes entre moltes altres, i de l'altra es deixen de costat els matisos, la diversitat interna. És evident que, a l'escola com en altres llocs, cap estudi exhaustiu és possible i que sempre hi ha una selecció. És aleshores quan el 'control' d'aquestes tries i el treball proposat a l'alumnat –que es posen en joc, en particular amb el risc de construir un saber que, és presentat com 'la' realitat– es converteix més en un obstacle que una ajuda per ampliar, obrir, distanciar-s'hi.

La simplificació funciona tot sovint amb el seu igual que és la generalització. Simplificar suposa reduir la complexitat de la realitat; generalitzar consisteix a recolzar-se en un cas, un exemple, i aplicar les característiques a una categoria general, un grup de persones, un concepte. L'exemple de la cultura posa en evidència el risc de la generalització; quan estudio una família mexicana que menja 'tortitas', totes les famílies mexicanes mengen 'tortitas'. Cadascú pot trobar sense dificultats múltiples exemples d'aquesta manera de raonar tan freqüent. El vincle amb la simplificació és immediat, un fet o una qualitat triada per caracteritzar un grup s'imposa com a dominant per a aquest grup.

L'últim terme introduït és la conceptualització. Contràriament a la idea que diu que la conceptualització va de l'exemple, del cas, a la generalització; la conceptualització en ciències socials també es dona, i fins i tot sovint, a la inversa. Un concepte crea xarxa amb d'altres conceptes com jo he suggerit a proposta de la parella xarxa/territori. El domini de validació d'un concepte està en les situacions singulars on s'utilitza per nomenar, per qualificar. La matriu d'un concepte està doncs lligada a la capacitat de cadascun, i no només, de situar el concepte en una xarxa conceptual, però sobretot de vincular-se a una diversitat de situacions que li donen sentit i on el concepte dona sentit. Quines situacions hem d'usar per ordenar i comprendre els termes de cultura i de desigualtats socials?

Consideracions finals

En aquesta exploració d'alguns temes relatius a les nostres maneres de dir el món, he començat per constatar la tensió entre les anàlisis que privilegien l'àmbit cultural i les que privilegien l'àmbit econòmic i social. L'atenció a la diversitat cultural a l'escola i dins les aules, així com en els currículums i els continguts d'ensenyament, no és només legítim sinó també indispensable. Ampliant aquesta darrera idea que té una ressonància més normativa, del que convindria fer, proposo quatre observacions que aprofundeixen en la inquietud expressada en el debat d'aquest text:

- La cultura, siguin quins siguin els aspectes pels quals ella és presentada i estudiada, ha de ser historiada i contextualitzada. Dit d'una altra manera, cap cultu-

ra és immòbil, tota cultura està en moviment, en relació amb d'altres cultures. El mestissatge, els contactes, els préstecs i les donacions són el destí de tota cultura;

- La cultura no és més que una dimensió, certes essències, identitats individuals i col·lectives. Cal relacionar-la amb altres dimensions de la vida social. En l'assimilació freqüent d'una cultura i d'un grup, d'un poble, aquests últims han de ser també estudiats en termes econòmics, polítics i socials, en particular allò que concerneix a les relacions de poder;
- Cap cultura no s'hauria d'oblidar o renunciar a un examen crític. Tota cultura està sotmesa a un 'dret d'inventari'. Aquest examen crític està fonamentat en uns valors, que, independentment dels debats dels que són objecte, s'enuncien amb i dins el cos dels drets humans, tot afirmant novament la solidaritat absoluta entre els drets civils i polítics i els drets econòmics i socials;
- Tot curriculum educatiu és una tria política.

Finalment, no oblidem que dins les aules i dins els centres educatius, no són les cultures qui es retroben, sinó que són els individus, els quals no poden ser reduïts a una o una altra característica cultural associada a la seva pertinença real o suposada. Cadascú té múltiples dimensions en la seva identitat i que és profundament mòbil. No hi ha només vinculació a un grup cultural sinó també vinculació a un estatus econòmic, professional, familiar o social.

Bibliografia de referències citades

- AUDIGIER, F. (1995). "Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question ; entre les définitions officielles et les constructions des élèves", *Spirales*, 15, p.61-89.
- AUDIGIER, F. (2005). "Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire". In, O. Maulini & C. Montandon (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Raisons éducatives, 9. Bruxelles : De Boeck, p. 103-122.
- AUDIGIER, F et RONVEAUX, C. (2007). "Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre". *Pratiques*, 133-134, 55-75.
- AUDIGIER, F. (2008). "Retour à un passé de l'enseignement de l'histoire. Les «dispositions» qui introduisent les programmes de 1890, rédigées par Ernest Lavisse". *Cartable de Clio*, 8, 133-144.
- AUDIGIER, F. (2008). "Formes scolaires, formes sociales. Un point de vue de didactiques des sciences sociales – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté". *Babylonia*, 3/08, 8-13.
- BAUDELLOT, C. et LECLERCQ, F. (2005). *Quels sont les effets de l'éducation?* Paris : Documentation française.
- CERTEAU, M. de (1983). "L'histoire, science et fiction". *La vérité, Le genre humain* 7-8, p.147-169.

- CHERVEL, A. (1988). "L'histoire des disciplines scolaires : réflexion sur un domaine de recherche". *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.
- NIQUE, C. et LELIÈVRE, C. (1993). *La République n'éduquera plus, la fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique, L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- SUPIOT, A. (2010). *L'esprit de Philadelphie ; la justice sociale face au marché total*. Paris : Seuil.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D., (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

L'escola, els dos organismes de la nació i el final de la història a França (1900-1940)

O la relació entre escola i nació a la França en el període de guerres

Olivier Loubes

La composition française, discipline reine de la classe, scandait le chemin des écoliers. Et comme la France dont l'école contait l'histoire était aussi une écolière cheminant vaillamment au cours des siècles vers plus de justice et de liberté, les enfants étaient portés à croire que la nation, de son côté, avait réussi sa composition française. Ses progrès, comme les leurs, pouvaient donner lieu à une belle narration.

Mona Ozouf, *Composition française*, Gallimard, 2009, p.258.

On laissera au lecteur le soin de repérer toutes les distorsions que l'idée centrale de *corpus mysticum* a subies dans son transfert aux doctrines nationales, raciales et de parti.

Ernst Kantorowicz, «Pro Patria Mori in medieval political thought», *American Historical Review*, 56, 1951 (1949)¹.

On a voulu attirer l'attention des adolescents, non plus sur des faits politiques, non plus sur des faits de civilisation d'une manière générale, mais sur le travail humain, sur l'évolution de ses conditions et, dans la mesure où il est possible, sur l'origine des formes sociales au milieu desquelles nous vivons. (...) Le maître aura déjà insisté sur ce qui fait la dignité du travailleur civilisé et le met, selon le mot de Renan, si fort au dessus du Scythe paresseux. Il aura mis en lumière la grandeur des différentes formes du travail : du labeur spirituel désintéressé comme du labeur manuel. L'histoire va lui permettre de montrer les rapports de dépendance.

Instructions officielles de la classe de fin d'études, 1938

Com el camí dels escolars del qual ens parla Mona Ozouf, el camí de la història sembla ben marcat quan es busquen els vincles entre escola i nació en el període de entre guerres a França, durant la primera meitat del segle XX. Més concretament les vies preses en la Tercera república, les de l'escola de Jules Ferry. En el temps

1. Discurs pronunciat el 29 de desembre de 1949 en el dinar comú de l'American Historical Association, Pacific Coast Branch, et de l'American Philosophical Association, Pacific Division, au Mills College, Oakland, Californie), in Ernst Kantorowicz, *Mourir pour la patrie et autres textes*, PUF, 1984, p.139.

del *Tour de la France par deux enfants*, la composició escolar de la nació francesa sembla obvia: l'escola i la nació estan lligades per un "pacte indestructible" en el que preval el "consens" abans de saber, molt més tard, quins són els transtorns actuals del "sentiment de pertinença a la nació". Va ser en aquest període de la Tercera república de Ferry on es construí tot aquest imaginari de coherència nacional que ha durat fins avui². Per tant, el camí pres pels historiadors des de fa varies dècades, mostra un procés viscut per la societat, i també per l'escola: la crisi d'identitat nacional, des de la primera guerra mundial, fet que ha conduït a estudiar el període d'entreguerres més profundament des de la dècada del 1990³. També és important reconsiderar el vincle entre l'Escola i la Nació en els debats polítics actuals i les referències històriques que s'hi utilitzen, tenint en compte que aquesta "fermesa" no es construeix fins a la Tercera república. El període d'entre-guerres a França és un observatori ideal del patriotisme escolar republicà i ens permet identificar el seu primer qüestionament en profunditat. En efecte, després de la guerra de 1914 la relació entre l'escola i la pertinença a la nació entra en crisi de manera permanent. Aquí és quan l'educació nacional va conèixer la seva primera desil·lusió. Crisi que marca tota l'escola, no només l'ensenyament d'història, de manera profunda.

Per comprendre millor els elements, aquest article s'iniciarà a partir d'una anàlisi dels llocs comuns de la memòria constituïts per L'escola de Jules Ferry abans d'identificar els últims avanços de la historiografia a partir de l'encunyació del

2. Per reprendre les paraules del discurs del Ministre d'educació nacional que va obrir el seminari del INRP «École et Nation» a Lió el dia 1 d'abril de 2010. Va començar: "A França, l'Escola de la República és el primer gresol de la Nació. Nascut de les aspiracions del Segle de les Llums, aquest pacte indestructible entre la Nació i la seva Escola ha tingut un llarg consens. Va seguir per una galeria de figures mitològiques, un veritable museu pedagògic nacional, anant de Péguy, i els seus "hussards noirs", a Renan i "el seu plebiscit de cada dia", passant per Danton ("després del pa..."), Guizot (per la seva llei de 1833) i sobretot Ferry pel seu projecte ambiciós. La missió dels joves instructors era no només d'instruir a les joves generacions (llegir, escriure, comptar), sinó instituir la Nació, és a dir transmetre els valors universals de la República a tots els nens de França" sense oblidar André i Julien ja que França era "rica en la seva diversitat" però "unida per una mateixa voluntat de viure junts".
3. Com és ben sabut, els treballs pioners sobre el patriotisme a l'escola després de la Tercera república són els de Pierre Nora i Mona i Jacques Ozouf als anys 60. Posteriorment es va reiniciar l'estudi d'aquest tema els anys 1990 gràcies a dues aportacions fonamentals de Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries* (Aubier, 1996) i d'Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique* (ed. de la MSH, 1997). Pel període que aquí s'estudia, la primera meitat del segle vint, també als anys 1990 trobem – després de la publicació d'Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement*, publicades per Colin el 1968 i seguides per una publicació del sindicat de mestres escrita per Jacques Girault en la dècada dels 70 (cf *Instituteurs, Professeurs. Une culture syndicale dans la société française*, Publications de la Sorbonne, 1996) – el resultat de dues tesis doctorals, l'una als EUA i l'altra a França : Mona Siegel, *Lasting lessons. War, Peace and patriotism in French Primary Schools 1919-1939*, Ph. D., University of Wisconsin-Madison, 1996; Olivier Loubes, *L'école et la nation d'une guerre à l'autre en France. 1914-1940*, aquesta sota la direcció de Pierre Laborie, Université de Toulouse II, 1999. Aquestes tesis van esdevenir dos llibres publicats als anys 2000 : Olivier Loubes, *L'école et le patrie. Histoire d'un désenchantement. 1914-1940*, Belin, 2001; Mona Siegel, *The moral disarmament of France : Education, Pacifism and Patriotism, 1914-1940*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

concepte *Doble cos del rei* ⁴ elaborat per Ernst Kantorowicz. Proposem la transposició d'aquest concepte a l'escala de la nació –el que succeeix al Rei en l'ordre de la sobirania i de la sacralitat de la legitimitat de poders– com el mateix Kantorowicz va indicar el 1949– ja que aquesta transposició ens permet comprendre el doble treball d'aculturació de la nació que es produeix a l'escola i, per tant, entendre millor les crisis que travessa aquest procés. És a dir, per contribuir a refinar les nocions de patriotisme i pacifisme estretament vinculats a la França d'entre –guerres– per veure que a l'escola si el cos físic de la nació continua sent ensenyat, el seu cos místic coneix una profunda dessacralització. Provarem de seguida la pertinença d'aquesta lectura conceptual en la trama d'esdeveniments revisant la periodització clàssica de les relacions entre l'escola i la nació en el període aquí estudiat. D'aquesta manera, s'observarà com es produeix un constant desencís de la nació en l'ensenyament primari públic francès –l'educació religiosa va mantenir els seus propis ritmes, però la comparació amb aquesta ens ajuda a validar la tesi del doble cos com es veurà més endavant– durant la dècada del 1920 i 1930, desencís que cristal·litzarà en les Instruccions Oficials del 1938.

De la memòria a la història, de l'escola de Jules Ferry al doble cos de la nació.

Caminem d'entrada de la memòria a la història. Tenint en compte la societat i el món polític francès del nostre principi de mil·lenni, l'escola de la Tercera república és un referent històric, portadora d'una “bonica narració”, la de la fàbrica escolar de la Nació: el temps de l'escola nacional –que no dubta dels seus valors i inculca ideals basats en la primacia de la comunitat nacional– s'inicia amb la Revolució, s'instal·la a les escoles municipals i normals de la mà de Guizot, continuada per l'obra de Duruy, obra finalitzada per Jules Ferry. En totes aquestes contribucions, l'escola i la nació són una sola cosa, la pàtria és el fruit de l'escola. L'escola de Jules Ferry és doncs, en la nostra memòria col·lectiva, a la vegada un lloc trinitari, on l'escola de nens i l'escola de nenes s'ajuden i es fusionen amb el seu ajuntament i la seva bandera, i un temps unitari, un segle de Voltaire, on la nació esdevingué el cor de l'ensenyament, després de les lleis fundacionals dels anys 1880 fins als nous moviments a la dècada del 1960. Un lloc i un temps interromputs precisament en les deconstruccions operades pel pensament del 68, l'altre lloc de memòria, però negatiu, fins i tot contrari ja que tenca el cicle positiu, inverteix el cercle virtuós de la reproducció dels valors nacionals per substituir-los pel cercle viciat de les reproduccions socials⁵. En aquest moment es reverteix el procés de les reproduccions

4. Nota de la traductora: el concepte “doble cos del rei” fa referència a la doble vessant del rei: el rei com a persona carnal i mortal i el rei com a símbol polític i immortal de la continuïtat històrica. Aquesta segona vessant no pot ser invalidada per cap de les incapacitats del cos natural.

5. No cal dir que això no exclou algunes reflexions històriques de la dècada del 1960 sobre els canvis en l'educació com per exemple Antoine Prost, «Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte?», *Histoire de l'éducation*, n°14, 1982.

socials, esgotat per les guerres mundials i colonials. En aquesta vulgata tan francesa, l'escola és la fàbrica de la nació fins el 1968 i després deixa de ser-ho de la mateixa manera que el mètode global va arruïnar l'aprenentatge de la lectura... En poques paraules, s'ha perdut el "bell camí" de la composició francesa en algun lloc proper a Nanterre⁶.

Però ja fa algunes dècades que els historiadors de l'escola i la nació han abandonat aquesta lectura mitològica d'una *Belle époque* de les relacions escola – nació en tots els sentits, tant pel que fa als marges com als ritmes.

En primer lloc, lluny d'aquesta premissa que identifica l'escola com la fàbrica de la nació, existeixen moltes altres forges de la nació (la família, el treball, l'església, l'exèrcit, els esports, els transports, els mitjans de comunicació, l'economia...), sovint tant importants i eficaces, com ara la ràdio i Tino Rossi⁷ per molt que Marie-Scholastique, l'àvia de Mona Ozouf, tingués una certa aversió als cantants corsos i a la Belote⁸. Recordant Antoine Prost, la nació ha precedit a l'escola i és "la nació qui ha construït l'escola a la seva imatge" i no a la inversa⁹. Així que demanar a l'escola que refongui la nació és invertir els rols històrics. Afegim els esforços aportats, aquesta vegada per Roger Thabault¹⁰ des del 1938, qui demanava que els alumnes omplissin les escoles construïdes durant el segle XIX, sobretot els fills dels pagesos. Aquests esforços no van ser obviats per les autoritats que necessitaven el consentiment de la gent perquè les escoles funcionessin. D'aquesta manera, l'escola nacional no es va instal·lar veritablement a Mazières-en-Gâtine¹¹ fins que els vilatans la van voler pels seus fills, molt després de la llei Guizot, és a dir quan la societat d'aquest poble rural s'adhereix a l'impuls polític ja que compleix amb les seves necessitats econòmiques i els seus ideals:

«Les intentions du pouvoir central ne se réalisaient que dans la mesure où les esprits étaient préparés à ces réalisations et selon la forme qu'elles devaient revêtir pour les pénétrer. L'assiduité des élèves à l'école, l'influence qu'elle put avoir sur eux fut toujours fonction de l'état économique et social de la commune, de l'état des esprits. Et elle ne créa pas la foi [«au progrès en la République, et l'amour de la patrie»] qu'elle contribuait à répandre : elle ne fut que le miroir où cette foi se précisait et d'où elle irradiait»¹².

En aquest sentit, Jean-François Chanet ha demostrat que allò nacional no ha d'aixafar allò local de les "petites patries", assenyalant que els mestres, gent de la

6. Nota de la traductora: Nanterre es una població que forma part de les anomenades *banlieues* –suburbis– de París i on va esclatar el moviment estudiantil el maig del 1968

7. Tino Rossi fou un cantant i actor cors que va viure entre el 1907 i el 1983.

8. Joc de cartes molt conegut a França.

9. Antoine Prost, «L'école et la nation», conferència inaugural del seminari ja citada. L'1 d'abril de 2010 a Lió

10. Nota de la traductora: Roger Thabault és un pedagog francès.

11. Nota de la traductora: Localitat d'origen de Thabault localitzada a la regió francesa del Poitou-Charentes

12. Roger Thabault, *Mon village, ses hommes, ses routes, son école*, PFNSP, 1982 (1ère ed. 1938), p.238.

terra, reclutats en el seu departament, han contribuït, a vegades amb els sacerdots, a mantenir les particularitats del territori al mateix temps que construïen un tot nacional.

En contra de les certeses de la memòria col·lectiva i política, la historiografia ha establert que els camins de la construcció nacional de França van passar per l'escola i els seus mestres, però no només i no només de dalt a baix o del centre a la perifèria, sinó que fou la conjunció d'una relació d'èxit entre la voluntat política i els desitjos de la població, entre l'oferta política i la demanda social, en paraules d'un informe d'Educació nacional de finals del segle XX. Aquesta relació va ser intermitent amb diferents ritmes i ruptures. Per tal de passar del mite a la història, és convenient fixar-se en els ritmes, en la cronologia de la nacionalització de França que va començar molt abans del segle XIX però es va anar definint en el camí. El seu punt àlgic està ben identificat: el 1914, abans dels convulsos esdeveniments del segle XX, la construcció nacional semblava complerta per tots els historiadors de l'escola o de la nació. Maurice Agulhon, atent a la història "vista des de baix" considera que:

La conscience d'appartenir à la France, conscience de fait, doublée d'une affectivité positive (le patriotisme), cette conscience naissante au temps des premiers capétiens, encore très minoritaire à l'époque de Jeanne d'Arc, est devenue quasi unanime en 1914¹³.

Més enllà d'una cronologia bastant banal, el més interessant d'aquesta afirmació per als nostres propòsits és la doble definició que Agulhon fa del sentiment de pertinença a la nació. Després que Raoul Giradet assenyalés els dos nacionalismes –d'esquerres primer, després de dretes– que van dominar la política francesa al segle XIX, es tracta d'assenyalar que el patriotisme és "l'afectivitat positiva" que doble o no a "la consciència de fet" de pertànyer a una nació. En efecte, no és el mateix saber-se francès que tenir-ne "consciència de ser-ho" i, per altre part, estar-ne orgullós, ja que aquesta afectivitat "positiva" pot a dotar el patriotisme d'un caràcter sagrat. Aquesta distinció és crucial, ja que ens permet anar més enllà de la noció d'un únic sentiment de pertinença nacional, que només es troba rarament –fins i tot diria mai– als nostres recursos. Aquesta dualitat ens obliga a reconsiderar la definició de la nació que sovint s'empra de manera inqüestionable. Cal definir el sentiment de pertinença a la nació com una "realitat subjectiva" doble. Definir el sentiment de pertinença nacional com una "realitat subjectiva" doble¹⁴, tant de fet com d'afecte (positiu o no), permet

13. Maurice Agulhon, «Nation, patrie, patriotisme en France du Moyen Age à nos jours», *La Documentation photographique*, n° 7017, repris in *24 historiens expliquent la France contemporaine*, La documentation française, 2005, p 21.

14. De nou, el terme «realitat subjectiva» ha estat manllevat de Maurice Agulhon, que difereix en l'article citat entre la «realitat objectiva» de la construcció nacional francesa –o fins i tot del territori de domini lingüístic francès– de la «realitat subjectiva», és a dir, la consciència nacional que adquireixen els habitants d'un territori, primer les elits i després el poble.

comprendre millor el rol que ha jugat l'escola en la identitat nacional. L'obra d'Ernst Kantorowicz ens ajuda a comprendre millor i fins i tot a nomenar¹⁵, aquesta dualitat que sovint es confon.

De fet, després de consultar milers de treballs fets per estudiants i mestres, per no parlar de tota la producció de llibres de text, disposats al *Musée national de l'éducation* a Rouen¹⁶ o en altres llocs, un se sorprèn per un doble moviment en els anys d'entre-guerres:

- en general, l'educació en la pertinença nacional feta per les àrees comunes de llengua, geografia, història, educació moral i cívica és molt estable; l'afrancesament dels alumnes i l'adoctrinament d'aquests en els principis generals de la nació francesa continua malgrat el xoc que suposa la Gran Guerra. En aquest sentit, com ha demostrat JL Crémieux-Brilhac¹⁷, l'escola de Jules Ferry roman intacte en la seva tasca de crear «excel·lents petits francesos» aferrats als seus deures cívics fins al 1940. El patriotisme és una actitud cívica activa, però...;
- la projecció dels alumnes en un relat nacional, en una història que té un lloc de destí comú, que ofereix una finalitat patriòtica, un sentit sagrat al cos de la nació francesa, és pertorba des de principis del segle XX. Ara, l'escola nacional de Jules Ferry coneix el primer fracàs, la primera desafecció, o més exactament, una estranya derrota.

En el llenguatge cinematogràfic podríem dir que l'*enquadrament* de l'educació nacional no tremola però la *profunditat de camp* es veu pertorbada. Aquest trastorn en la profunditat de camp és un trastorn en la profunditat del temps, el del futur de la nació, des de les finalitats de l'ensenyament nacional, de la fi del relat nacional.

Però per què cal citar Kantorowicz aquí?

Després dels estudis de Mona Ozouf, sabem que la revolució francesa implica una transferència de la sacralitat del Rei a la Nació, una reforma radical a la legitimitat política en la fàbrica de les nacions. Ernst Kantorowicz ha descrit el Rei de l'antic règim com un element clau en l'imaginari social, en el model teològic de les dues natures de crist, dos cossos, un de físic i un de místic¹⁸. És temptador traduir aquí –i,

15. Per no ser injustos, cal recordar l'obra de Benedict Anderson, *L'imaginaire national*, La découverte, 1996, ou Anne-Marie Thiesse, *La création des identités nationales*, Seuil, 1999.

16. Moltes gràcies a Yves Gaulupeau i al seu equip.

17. Jean-Louis Crémieux-Brilhac, *Les Français de l'an 40*, Gallimard, 1990.

18. Tal i com ja hem dit, per Kantorowicz, el Rei pren la doble definició medieval –tant viva durant l'Edat Mitjana– de les dues natures del rei en el que l'autor anomena els dos cossos del rei (Ernst Kantorowicz, *Les Deux Corps du Roi*; Princeton University Press, 1957, Gallimard, 1989). Aquest fet indica que en les societats cristianes no es podia construir una nació sense la presència d'un rei? En la mateixa línia d'idees

necessàriament, distorsionar una mica— el concepte dels dos cossos del Rei, per demanar-se si en aquesta transferència de sacralitat del Rei a la Nació, no s'ha optat per un dels dos cossos i s'ha perdut la seva duplicitat de cossos tal i com ens indica l'exemple de l'escola. Podria ser que el cos físic es construís quotidianament pels francesos, mentre que el cos sagrat de la nació desaparegués en les ments dels escolars francesos d'entre-guerres?

L'escola de la nació patriòtica (1900-1923), cronologia i els cossos de la nació.

Durant el període que abarca les dues primeres dècades del segle vint, es multipliquen els exemples de consistència a mesura que ens aproximem a la Gran Guerra. La nació és la pàtria de l'escola, al mateix temps que l'escola és la pàtria de la societat. Tot i conèixer aquests interrogants, a vegades sorprèn com els llibres de text de 1909 idolatren la nació patriòtica a França. A l'escola pública —i també a les escoles catòliques com veurem després— els alumnes són adoctrinats en el cos sagrat de França, en una relació estreta entre nació i escola o entre escola i nació.

De la nació a l'escola, la societat francesa anterior a la Gran Guerra, va qüestionar a vegades el patriotisme dels seus mestres. I en la manifestació d'aquest dubte es llegeix la força mateixa del patriotisme, inquiet, però compartit pel conjunt dels francesos. En observar l'augment del sindicalisme socialista, internacionalista i pacifista, en analitzar els llibres de text que havien abandonat el caràcter venjatiu dels anys 1870 i 1880, algunes veus s'inquieten: és patriòtica l'escola? l'ensenyament nacional no està pas en risc a les classes? Davant aquestes inquietuds, l'any 1908 el director de l'escola normal d'educadores de la Seine va demanar a Emile Durkheim que fes un discurs sobre la pàtria a les seves estudiants de magisteri. En la seva conferència titulada "L'ensenyament de la moral a l'escola primària", el fundador de la sociologia afirmava davant de les futures mestres que "la pàtria no és res més la societat altament organitzada" i afegia: "és impossible per nosaltres atacar-la i no sortir-ne nosaltres perjudicats"¹⁹. Dubto que podem trobar una definició millor del concepte del cos místic, sagrat, de la pàtria. L'accentuació de "nosaltres" és una manera excepcional d'identificar la nació com un horitzó de progrés de la societat oferta per Durkheim i amb ell per tota la institució escolar. Hi ha un cos místic de la pàtria, fins i tot pels racionalistes més científics. Els diferents congressos de mestres d'abans del 1914 ho confirmen, com el que tingué lloc a Lille l'agost de 1905 dedi-

abstractes sobre la construcció nacional, recentment Avner Ben-Amos ha identificat el judaisme com «el folre d'un abric d'hivern». El sionisme és un recordatori que «els moviments nacionals a Europa havien tocat un repertori cultural que el cristianisme tenia a la seva disposició en totes les seves formes», Avner Ben-Amos, *Israël. La fabrique de l'identité nationale*, CNRS editions, 2010, p. 9.

19. Nota de la traductora: En la versió original: «il est impossible que nous nous laissions aller contre elle par un emportement violent sans que du même coup nous nous blessions et nous nous déchirions nous-mêmes». A continuació l'autor destaca la repetició dels «nous» en la cita.

cat a l'ensenyament de la història²⁰, fins i tot amb destacats professors socialistes i pacifistes com Gaston Clémendot, col·laborador de Gustave Hervé²¹.

A l'escola no poden haver-hi dubtes. Alguns comentaristes van incidir en el fet que existien masses ambigüitats en el treball dels estudiants, dels professors i en els llibres de text i això no podia ser: La pàtria s'havia d'ensenyar com el cos sagrat de la nació. Certament, s'havia oblidat el caràcter venjatiu del canviant del segle, però s'havia fet tard, tot i que centralitzadament. Aquest centralisme es constata clarament en l'àrea d'ensenyament moral. Així, el 1910, el consell de mestres del grup escolar Victor Hugo de Colombes va triar la pàtria com fil conductor de l'ensenyament moral.

L'ensenyament de la història era molt fàcil. Només calia seguir la narrativa nacional present al "petits Lavissee"²². Però aquesta força de la història patriòtica es llegeix encara millor en la seva difusió més enllà d'una única lliçó d'història²³. Què indica millor la influència d'una substància que la seva propagació a altres cursos? Pel que fa l'ensenyament escolar, hi ha millor manera de prendre mesures que incidint en el cor de l'educació primària, el centre de la preocupació de l'Estat, de la població, dels mestres i dels alumnes: l'aprenentatge de la llengua, la seva lectura i escriptura? Abans, però, de la revisió de la història patriòtica en la dècada dels 20 –amb els seus exemples heroics edificants que desborden el curs de la història, aquesta serveix de trama a l'ensenyament del francès, nodrint els exercicis de lectura i de redacció, serveix també sovint de model a la "disciplina reina" de la composició francesa. En resum, a l'escola nacional patriòtica, la llengua s'aprèn a través de l'estudi de textos històrics nacionals. Mai la història va ser una matèria tant fonamental com en aquella època nacional. Per il·lustrar la situació, trobem l'exemple del best seller escolar *Choix de lecture* que és el Mironneau de l'editorial Colin²⁴, o millor encara, el manual de redacció de F.Amand. En l'edició de 1913, aquesta joia de l'editorial Nathan proposa d'estudiar, entre altres, els francs, els gals i la biografia de Du Guesclin al mateix temps que "El mal escolar" per exercitar la descripció de persones i de retrats. Més interessant encara, aquesta *Pratique de la composition française* utilitza nou subjectes per a la Descripció d'escenes de gravats, dues de les quals són altament històriques i patriòtiques: «Rouget de l'Isle cantant la Marseillaise (d'après Pils)» i «Vercingétorix se livrant à César». Aquest darrer serveix de "Model de preparació del deure" ja que reforça singularment el seu rol, el considera

20. Veure Jacques Girault, op citada

21. Veure Olivier Loubes, «A contre histoire. Gaston Clémendot, instituteur pacifiste (1904-1952)», in *Histoire@politique* n°3, 2007.

22. Nota de la traductora: Llibre de text d'història per a nens molt popular a França durant la Tercera i la Quarta República.

23. Podríem –és absurd?– abordar una qüestió metodològica i afirmar que la millor manera d'investigar la Història de l'Educació és no formar-ne part. Des del dia en que un estudiant va a l'escola i rep classes de història, francès però també de ciències, aquest estudiant forma part d'aquesta història. Aquest fet queda pal·lès en el treball de Brigitte Dancel a la Somme, per exemple.

24. Llibre de lectures de l'editorial Colin l'autor del qual fou A. Mironneau

exemplar ja que combina passat i present, i cos físic i cos místic de la nació. En aquest sentit, és també un model per a nosaltres.

Es demana als alumnes de curs mitjà que descriguin un gravat que és un veritable clíxé de l'imaginari nacional francès, des de Lionel Royer²⁵ (1899) fins a l'Albert Uderzo²⁶ (1961). Posteriorment, hi ha una bateria de preguntes i un pla indicant el propòsit de l'activitat i la metodologia a seguir. El mètode és progressiu i té un propòsit moral: es demana als alumnes que descriguin el lloc, els personatges, les seves accions i "actituds" per tal de deduir, en última instància, els seus "sentiments" i poder jutjar el seu comportament. Finalment es pregunta "Què pensa vostè de la conducta de Vercingétorix i de Cèsar?". D'acord amb la programació, les fases són les següents: (1) objectiu de l'escena; (2) els personatges, (3) les accions; i (4) les reflexions. Les respostes han de ser per escrit, ja que segueix una estructura rígida, però que d'una manera subtil revela la naturalesa de l'activitat. En una escena en què els soldats cremen l'esquena del cap gal, F. Amand afirma que els soldats romans "miren el cap gal i els seus ulls semblen reflectir a la vegada l'alegria del triomf, l'odi pel vençut, l'admiració pel seu coratge, la compassió per la seva joventut i bellesa". Passen moltes coses en aquestes mirades que no es poden veure... més que als ulls de la fe patriòtica. Però aquest fe és encara millor expressada en el paràgraf final de la composició que tracta sobre la rendició del cap gal:

"Per quines circumstàncies Vercingétorix està sol en mig dels seus enemics?. Tancat a Alesia, lluita durant mesos contra l'invasor. La fam li impedeix continuar amb la lluita. La rendició de la ciutat és terrible. Però es promet als gals que se'ls perdonarà la vida si el seu cap es lliura al Cèsar. Vercingétorix no dubte ni un moment sacrificar per ells la seva joventut, la seva llibertat, les coses que més estima i la seva vida potser! Es per això que vosaltres el veieu, a ell, el vençut, a mans de l'estranger, mantenint una actitud noble i orgullosa. Sent el pes del seu sacrifici i s'adona que la seva devoció per ell li dona una major fama. I en canvi Cèsar, lluny d'aquesta abnegació, d'aquest heroisme, es deixa dur per la colera i la venjança i per la seva ànima vil i baixa. Conservem pietosament la memòria de Vercingétorix, el nostre primer heroi nacional"²⁷.

En el camí, darrera la successió d'imatges i més enllà de la citació del "nostre" patriotisme que Durkheim havia ressaltat, sorprèn com un exercici de redacció (la redacció ens fa pensar en un alumne model) es converteix en l'exaltació moral patriòtica. Amand es dirigeix als alumnes, i si per nosaltres utilitza l'aprenentatge del francès com una manera encoberta d'ensenyar moral patriòtica, per a ells els dos aprenentatges es sobreposen. Cal dir que aquest model de preparació del deure re-

25. Pintor francès molt conegut per les pintures de la vida de Joana d'Arc a la Basílica de Bois-Chenu a Domrémy.

26. Co-autor d'Astérix.

27. F. Amand, *Pratique de la composition française*, Nathan, 1913, p 114. Els mots han estat subratllats per mi.

flecteix molt clàssicament la “nostra” la síntesi del temps de la nació destacada per Renan el 1882, en la qual el passat de lluites i gestes heroïques contra els “enemics” nodreix el present de la fe patriòtica necessària. Però mostra amb força la combinació dels dos cossos de la nació. De fet, la inscripció dels alumnes en el cos físic de la nació, en aquest cas la llengua nacional, es produeix mitjançant l'exalçament del cos místic arrelat en un passat patriòtic que és necessari mirar “pietosament” a través del record d'un del seu “primer heroi nacional”.

L'escola de la nació pacífica (1923-1940), desacoblament del temps i dels cossos de la nació.

El canvi es produeix quan el 1930, el mateix llibre de text de redacció francesa de F. Amand que continua amb el mètode de nacionalitzar els alumnes a través de la llengua, ja no compte amb cap exemple d'heroisme històric nacional! Ni per la Descripció de les persones –desapareix fins i tot Du Guesclin–, ni per la Descripció de les escenes a partir de gravats (en aquest cas la descripció s'ha de realitzar gràcies a sis escenes que no són forçosament noves però si que obliden totalment a la pàtria: una baralla a l'escola, un ruc amb una pastanaga, un gos i un gat, un alumne complaent, la protecció del germà, la vigília en família). Aquesta domesticació de l'aprenentatge de la llengua es constata en tots els manuals i llibres de les escoles públiques a partir de la meitat de la dècada del 1920; la història i la nació heroica es retiren d'una redacció francesa que se centra ara en el cos quotidià apaivagat del país.

Què ha passat? Com i per què la composició francesa a l'escola ha deixat de ser nacional (i històrica) en el període d'entre-guerres? I per què aquest fet succeeix més a l'escola pública que a la privada? Significa això que els mestres de la pública –abans patriotes– s'han convertit en pacifistes que repudien el patriotisme en les seves classes tal i com havia temut Marc Bloch el 1940?

A la darrera pregunta, la historiografia ha respost després dels anys 1970 i 1990²⁸ gràcies a un model aportat per Antoine Prost a propòsit dels veterans de guerra. De la mateixa manera que els veterans, acusats de feixisme, han contribuït clarament a través de les seves associacions a preservar a França del feixisme, també els professors de francès (sovint antics veterans), acusats de desarmar moralment el país, han contribuït a través del seu ensenyament pacífic que no oblida el deure cívic de defensar el país, a preservar França del pacifisme integral i del derrotisme revolucionari. És el que Antoine Prost i després Siegel Monal, anomenen patriopacifisme.

No obstant, la responsabilitat dels mestres no és la única causa que explica la fi de l'ensenyament patriòtic de la història. Em sembla que el concepte dels dos cossos

28. Veure les referències de la nota 2 així com Olivier Loubes, «L'étrange défaite de la patrie à l'école primaire en France entre 1918 et 1940», *Historiens et géographes*, n°390, avril 2005, p 193-202.

de la nació pot ajudar a comprendre millor el desencantament del món patriòtic de l'escola que es tradueix per la fi de la història nacional.

Partint del reconeixement que la barreja de la pàtria i de pau existeix abans de 1914²⁹, s'observa que són els equilibris i les noves denominacions aportades per la Gran Guerra a aquestes paraules les que canvien les coses, desacoblant els dos cossos de la nació en l'ensenyament tal i com hem observat en els llibres de text de redacció francesa i modificant la concordança dels temps ensenyats, particularment el futur en el que es desitja inscriure als nens. De fet, abans del 1914, la pàtria ja s'havia associat a altres elements socials i ideals a més de la nació com el poble, la república i també la pau. Però de quina manera? Per entendre-ho cal interrelacionar els dos temps, el passat i el present, explícitament mobilitzats per Renan a la seva cèlebre conferència de 1882³⁰, la dimensió del futur (que Renan no oblida ja que evoca un possible horitzó europeu de les nacions). A l'escola pública anterior al 1914, el futur de la nació és la humanitat; l'humanisme es projecta com el resultat del patriotisme, de la mateixa manera en què la república corona la història de la construcció de l'Estat en els Lavisse³¹, grans o petits. Existeixen múltiples exemples d'aquest fet durant tot el segle XIX, reproduïts en tots els manuals laics que postulen sentències com "França és la més humana de les pàtries", "França és el far de la humanitat", etc. És aquesta concordança de temps que vola en pedaçs en la Gran Guerra, o més exactament que és forçada a recompondre's dolorosament doncs hi ha separació de cossos: el patriotisme va acabar en la guerra, "carnisseria" negativa de l'humanisme.

En contrast, a les escoles privades, bona part d'elles catòliques, ja existien diferències abans del 1914. Així l'heroisme nacional no es basa en un mateix passat, sobretot en relació a la revolució, i, sobretot, no condueix a un mateix futur humanista (en cap cas abans dels esforços encara marginals en els anys 1930 del personalisme després esdevinguts generals amb el Vaticà II; per altra banda l'enfrontament entre les dues escoles és més vigorós encara en el període d'entre guerres). Els historiadors de la nació acostumen a donar suport al punt de vista de Maurice Agulhon qui afirma: "al llarg del segle XIX, creixen dos tipus de patriotisme francès, tenen justificacions diferents i són rivals (...). Diferents principis! No és el mateix estimar

29. Citant l'obra de Mona Siegel, *The American Historical Review*, vol. 111, n°1, february 2006: «Following Antoine Prost's seminal work on the anciens combattants, she [Mona Siegel] calls this "patriotic pacifism". In fact, "patriotic pacifism" was not a new idea in the interwar period but actually had deep nineteenth-century roots, as Sandi Cooper has so ably demonstrated.» En francès, veure Antoine Prost, «Compte rendu de Mona L. Siegel, *The Moral Disarmament of France. Education, Pacifism, and Patriotism, 1914-1940*, 2004», *Le Mouvement Social*, et en ligne : <http://mouvement-social.univ-paris1.fr/document.php?id=1120>

30. D'acord amb la fórmula canònica: «Une nation est une âme, un principe spirituel. Deux choses qui, à vrai dire, n'en font qu'une, constituent cette âme, ce principe spirituel. L'une est dans le passé, l'autre dans le présent. L'une est la possession en commun d'un riche legs de souvenirs ; l'autre est le consentement actuel, le désir de vivre ensemble, la volonté de continuer à faire valoir l'héritage qu'on a reçu indivis», E. Renan, «Qu'est-ce qu'une nation?», 1882.

31. Nota de la traductora: Veure nota 20.

França (versió tradicional) perquè és filla de l'Església, és el país on Déu ens ha fet néixer, o estimar-la (versió revolucionària) perquè és el clímax del Dret i de la Justícia definits per la il·lustració. Però aquests dos amors tenen una mateixa conseqüència: cal anar a les casernes, i morir, si és necessari, en el camp de batalla”³².

Aquesta convivència conjuntural entre patriotisme tradicional i revolucionari s'esvaeix després de la I Guerra Mundial, deixant al descobert que en els diferents ensenyaments, catòlic i laic, la diferència es troba en el seu projecte de futur basat en el significat que donen a la mort en massa. A les aules de l'escola privada, la divina providència continua legitimant el *Deus pro Patria, Patria pro Deo*³³. En les classes de les escoles públiques, en canvi, s'entén que l'esperança de la pau universal no pot venir a través d'un patriotisme sinònim de mort de la humanitat. Podríem preguntar-nos si el problema es troba en la dificultat d'assumir –tant des de l'escola pública com de la confessional– l'estupefacció que implicà les morts en massa de la Gran Guerra. Quin significat cal atribuir a aquell que vulgui donar en el futur la seva vida, el *pro patria mori* de l'antiguitat i d'Horaci ànima de la definició de patriotisme?

En el primer període d'entre-guerres (1870-1914), nació i pàtria són difícils de definir l'una sense l'altre tant a l'escola com a la societat, difícils de distingir, perquè se superposen, o més exactament perquè el patriotisme, és a dir l'amor a la pàtria, terra sagrada, s'aplica indissolublement a la nació –entesa aquesta com a grup humà dels francesos i font de la sobirania política moderna. Com hem vist amb el model de Vercingétorix, el patriotisme de l'escola era nacional, França comptava amb una escola de la nació patriòtica. Amb la I Guerra Mundial s'instal·la una nova coherència a les aules, la d'una nació pacífica. De fet, el pacifisme s'incorpora al nou cos místic de la nació a l'escola de la dècada del 1920, un pacifisme difícil de sostenir en la següent dècada. Com en el període precedent, s'intenta moure aquest nou concepte de la nació cap a l'escola i després de l'escola a la nació.

Es pot observar aquesta bretxa entre els dos conceptes de nació i país a través dels textos de dos intel·lectuals que foren font d'inspiració en el món escolar en els seus temps respectius. L'any 1870, Fustel de Coulanges enllaçà nació i pàtria –en una relació canònica per la societat francesa i la seva escola anterior al 1914– per respondre a Theodore Mommsen: “La pàtria és el que estimem”. Alain, el filòsof per excel·lència de la tercera república, llegit i comentat en totes les escoles normals del període entre-guerres, en un text ben conegut, desmunta els dos per el futur humanista negat, que vincula la pàtria amb la guerra:

32. Maurice Agulhon, art. cité, p 20.

33. En aquest cas, la nació no s'esvaeix per la mort en massa, sinó que es veu fortificada. Dos estudis han aclarit el terreny sobre la continuïtat de l'educació patriòtica catòlica durant la primera meitat del segle XX –ja sigui en els llibres de text o en els treballs dels estudiants– l'estudi pioner d'Yves Gaulupeau, «L'Eglise et la nation dans la France contemporaine : le témoignage des manuels confessionnels (1870-1940)», *Revue d'histoire de l'Eglise de France*, t. LXXXI, 1995, p. 73-104 ; Olivier Loubes, *L'école et la patrie*, op cité, p 69-72. Un gran estudi del que se'n construirà una tesi doctoral.

“PÀTRIA. Unitat de raça, de llengua i d’història que s’explica pels sacrificis que exigeix. L’estat de guerra porta l’amor per la pàtria fins el deliri, i sense esperança de purificació. La pàtria no afavoreix la humanitat; absorbeix als pobles en ella, en comptes d’afavorir-los. La nació acaba amb l’imperialisme”³⁴.

Per descomptat, no és la definició d’Alain la que s’ensenya als alumnes! La pàtria continua essent ensenyada en la lliçó moral com un deure cívic, però l’escola pública ha hagut de revisar la seva postura sobre la guerra, a partir de la guerra. Des del conflicte bèl·lic de 1914-1918, en efecte, a l’escola s’identifica, darrera de frases més o menys intenses, en tot cas molt variables segons els períodes i els llocs, de “brutalització” dels nens, una ambivalència en l’ensenyament entre la mobilització patriòtica i la necessitat de posar fi a la guerra. Aquesta ambivalència es resol amb una nova concordança del temps que expressa Alice Chrétien, en una redacció del dimarts 9 de novembre de 1915. A la pregunta, “Què és aquesta guerra? Digues a quin front es troben el teu pare i els teus avis?”, ella respon:

“Els nostres pares, els nostres germans (...) lluiten amb fúria³⁵ perquè més tard no torni a començar. Batallen amb furor i energia perquè volen destruir aquesta raça vil”.

Per aquesta jove alumna de Quièvrecourt a la Seine marítima, la destrucció de l’enemic –“la raça vil” en un vocabulari típic de la cultura de guerra– és el present i el “torni a començar” és un condicional de futur que s’ha d’evitar amb la “lluita amb fúria”.

Sobre aquesta base, qualsevol ambivalència desapareix amb la fi del conflicte i més enllà de l’ombra del dol immediat, a partir del 1920 es constituí un nou estat d’equilibri, de manera original doncs l’esforç de relectura ve de baix. Aquest nou *status quo* és fruit del treball de mestres i professors, que a partir en les seves reunions i congressos sindicals, demanen –i aconsegueixen– que els editors eliminin dels llibres de text aquells passatges considerats xovinistes, abans de ser validats inclús des de dalt, si bé amb una certa resistència com es pot veure en els nous programes d’Educació Primària de 1923, en els quals Paul Lapie defensa el patriotisme a més de ratificar la nova fi de la història.

A partir d’aquest moment, quan els alumnes obren els llibres de text com els nous petits Lavissee o els Gauthier-Deschamps, s’ha modificat el final de la història nacional³⁶. Vercingétorix roman allí, amb altres elements del passat nacional constitueix el cos físic que cal inculcar a tots els infants, però l’aparició de la Societat de Nacions fa que s’hagin de modificar les expectatives. Els manuals de Raphaël Périé

34. Alain, *Définitions*, dans *Les Arts et les Dieux*, Gallimard, p. 1077.

35. Sic, al marge la mestra corregeix «fúria».

36. Veure Olivier Loubes, «Ernest Lavissee, «l’instituteur national», *Les collections de L’histoire*, n°44, juillet 2009, p 54-61.

basats en el Soldat Desconegut (1925) són la base de la creació d'un nou cos místic que cal ensenyar als alumnes francesos:

“perquè sobre la nostra terra de França, casa nostra i dels nostres aliats, soldats de diferents races, característiques i condicions han combatut a les trinxeres, fabricat armes i municions, aquesta mort de la qual ho ignorem tot, les característiques, la condició, el naixement, representa per nosaltres la humanitat sencera, i la veu que surt de les seves restes mutilades diu: “Pau a tots els homes de bona voluntat! Que la Societat de Nacions s’obri gradualment a tots els pobles, a totes les races, a tots els infants poc a poc, en l’alegria i l’adversitat, no només als Estats units d’Europa, sinó als Estats units de tot el món”³⁷.

En aquest passatge, la terra i els morts condueixen a fer de la pau la nova fe escolar, el culte al Soldat Desconegut inspirat en la Societat de Nacions. El futur és la «humanitat sencera».

No obstant això, repetim, l’ensenyament escolar de la pàtria no ha pas desaparegut. A l’escola d’entre-guerres es segueix parlant de pacifisme, però aquesta escola pacífica ensenya que la pàtria és cívica i ciutadana fet que queda palès en la redacció d’Alicia Lacombe, alumne de la classe única de l’escola de Saint Matré (Lot). A l’escola, durant el juny de 1930, en el curs consagrat a la pàtria es treballava vocabulari sobre França degut a la proximitat de la festa nacional de tal manera que la nena afirma:

“França és la nostra pàtria. És la terra dels nostres pares, avis i avantpassats. Tots els habitants d’una mateixa pàtria són (con)ciutadans o compatriotes. Els països limítrofs amb França són: Bèlgica, Alemanya, Suïssa, Itàlia i Espanya. La pàtria dels anglesos és Anglaterra, dels alemanys és Alemanya. El que deixa el seu país per d’instal·lar-se a l’estranger és un immigrant (sic), ell emigra o s’expatria, s’exilia, els dos verbs tenen el mateix prefixa, un *ex* que significa fora. El que ve de l’estranger a França és al contrari un immigrant. El prefix *in* o *im* significa aquí. El Francès emigra poc, de manera voluntària. En canvi, a França arriben molts d’estrangers. Amb el temps esdevindran ciutadans francesos”³⁸.

De la pàtria a la naturalització evident dels estrangers “després d’alguns anys”, en aquesta trajectòria natural per a l’alumna –i la mestra que indica “bé” al marge– es veu bé el nou tipus d’incorporació per la llengua a un cos de la pàtria esdevingut cívica. Es tracta doncs, d’una nova incorporació: la pàtria ha esdevingut cívica. La llengua és la porta d’entrada al cos físic de la nació i ja no és requereix la possessió d’aquell cos místic que representava l’herència sagrada i nacional de Vercingetòrix (que ara ha quedat confinat a la classe d’història). Allò sagrat és ara la pau, i la pàtria sagrada ha esdevingut la ciutadana.

37. Raphaël Périé, *La petite école du citoyen*, Gedalge, 1925, p 173.

38. Musée national de l’éducation.

El drama històric d'aquesta recomposició dels dos cossos de la nació en la que la pau ha substituït a la pàtria com el cos sagrat de la nació sense eliminar-la de la quotidianitat cívica és que la maduresa corresponia a l'increment de tensions internacionals: es va trobar a contratemps de la gran història. Els successius conflictes a Etiòpia, Espanya i Txecoslovàquia dels anys 30 provoquen una nova decepció. Després de la dessacralització de la pàtria, l'escola sent amb impotència que la Societat de Nacions es debilita i que es poden esvaïr les seves esperances en la pau i desplaçar les finalitats de la història ensenyada³⁹. Repetim-ho, els seus mestres no van fallar en la tasca cívica de l'ensenyament de la pàtria i l'evolució de Gaston Clémendot ho mostra: esdevingut un pacifista cada cop més integral el Sindicat nacional de mestres refusa publicar-li la seva "Iniciació a la història".

No obstant això, en aproximar-se la II Guerra Mundial, s'intueix una problemàtica en l'educació nacional entre el cos místic de la nació pacífica i el cos místic de la nació patriòtica. Així, la última generació del petit Lavissee d'abans del conflicte (1939), conclou amb una inquietant visió del futur, vista com un retorn al 1914, just després de Munich:

"Una nova guerra mundial ha estat evitada a l'últim moment: però ha guanyat la raó del més fort. Com al 1914, els pobles inquiets viuen sota el règim de la pau armada. Els esdeveniments no poden justificar les seves preocupacions".

Conclusió: La redacció francesa dels dos cossos de la nació a l'escola. Al final d'aquest estudi quin guany històric i polític hi ha hagut al convocar els dos cossos de Kantorowicz per entendre les relacions entre escola i nació?

En relació amb la història, el benefici sembla mínim en un primer moment: la periodització de desencants d'entreguerres es confirma i amb ella la constant de que els mestres de l'escola pública, bons republicans, foren pacifistes i patriotes, pacifistes per la seva representació en els debats d'una nació obnubilada també per això, però sense anar fins al pacifisme integral d'alguns d'entre ells molt marginals, i plenament republicans i patriotes en el seu ensenyament cívic com ens demostren els quaderns dels alumnes; les escoles privades mantingueren la idea tradicional de la pàtria sagrada. Tot i això, si s'observa amb més deteniment el tema, des de la perspectiva de la fi de la història patriòtica en l'ensenyament –particularment del francès– i també de la fi del relat històric nacional en els manuals i les lliçons d'història, la identificació dels dos cossos de la nació sembla permetre una comprensió més en profunditat d'un fenomen històric de llarga durada: el patriopacifisme. Afirmem –tot i poder equivocar-nos– que les mateixes paraules (com pàtria i pau) no signifiquen el mateix abans i després de la Gran Guerra en l'imaginari social dels francesos perquè els codis culturals han canviat per la societat com en les classes per la massacre de morts de la Gran Guerra. Abans de 1914, la pàtria és el sagrat de la

39. Això es tradueix amb el sorgiment de noves finalitats per a l'ensenyament de la història com per exemple la professionalització posada en relleu el 1938 amb les noves instruccions de curs.

nació a França i el que es pot anomenar des d'aleshores la *nació patriòtica* és el cos sagrat en el qual els estudiants són projectats; *patriòtica* ocupa aquí, juntament amb *nació*, una funció religiosa política, és a dir mística d'acord al sentit de Kantorowicz. Es podria cridar a la *nació francesa* el cos físic, quotidià, en el qual l'escola inscriu als seus alumnes, els inscriu en una identitat, la consciència de ser petits francesos. Aquesta educació a la *nació francesa* perdura en el període d'entre-guerres, fins i tot quan s'ensenya la visió cívica i republicana de la pàtria! Però en aquest moment, la pàtria queda desplaçada a ser el cos físic de la nació⁴⁰. No obstant això, la nació no està només confinada al seu cos físic. La pau esdevé l'element sagrat de la nació fins al 1930 sense desestabilitzar ni competir amb el component patriòtic –que com ja s'ha dit segueix essent clau en l'escola catòlica i també en bona part de la societat. Això no serà així a partir dels anys trenta i quaranta quan França entra en una crisi considerable d'identitat nacional.

En el pla polític, l'escola de Jules Ferry, amb la seva narració mitològica, pot servir com un mite comú però no com una referència històrica que soluciona tots els problemes d'identitat nacional. Dues raons expliquen aquesta afirmació. Per una banda, la nació coneix entre 1880 i 1960 crisis de desencantament patriòtic que repercuteixen en l'escola. D'altra banda aquestes crisis no són exactament les nostres. El desencant de la nació a l'escola en el període d'entre-guerres a França té els seus propis ritmes i continguts. La comparació amb l'actualitat és en gran mesura anacrònica: la nostra societat no es troba en el procés de caure en una gran guerra mortífera com la Gran Guerra i no sembla que s'hagi de produir l'ascens de cap feixisme –totalitari o no. No estem al 1938, ja no es permet l'elecció del pacifisme i l'antifeixisme. El nostre horitzó social és també diferent: qui acceptaria, a data d'avui, que només un terç dels alumnes obtingués el certificat d'estudis?

No obstant, hi ha potser alguna cosa a retenir d'aquest període sobre la base de la lectura de Kantorowicz aplicada a la nació. Si es vol evitar la confusió dels sentiments polítics a propòsit de l'escola, identificar els dos cossos de la nació, i per tant les dues funcions nacionals de l'escola pot ser útil: pot contribuir a que els alumnes s'identifiquin amb el *cos físic* del seu entorn (llenguatge, comunicació, competències) i que s'identifiquen en els valors que els integren en una comunitat política i legítima (i sagrada) del *cos místic* de Kantorowicz (no és el mateix la *nació francesa* que la *nació patriòtica*). Avui en dia, sembla que, a diferència dels anys d'entreguerres, la identificació entre els dos cossos de la nació és problemàtica. A més a més, és temptador, per acabar, avançar en la història de l'imaginari polític que des d'un punt de vista idealista, i després del segle XVIII al menys, ja que no està clar que les nacions siguin el millor marc per al desenvolupament de l'home en societat, sinó que molts prefereixen sentir-se ciutadans del món. Però el cert és que mentre es

40. Una qüestió metodològica: en aquest esquema, el procés històric està marcat per la permanència del cos físic de la nació al mateix temps que el cos místic, patriòtic o pacífic, "no mort" però està en crisi, en contrast amb el cas del rei en Kantorowicz. Aquesta diferència pot deure's a que la mort física del rei és més difícil de transportar a la naturalesa física de la nació? Però, pot això no contradir que la idea del cos místic del rei, transportat al cos místic de la nació, pateixi un procés de profanació?

mantingui el grup de referència de la sobirania política humana –aquella que un dia va substituir el rei– la nació continua essent el nucli dels mecanismes d'afiliació política individual i col·lectiva. En aquest nou segle, el nostre país no tant sols té un cos físic de *nació francesa* definit sinó que ja que s'està produint el traspàs (fronteres, moneda, flux de béns i de persones, ...) a la *nació europea*. No és estrany que l'escola contribueixi a crear la consciència, o en paraules de Maurice Agulhon-, a treballar perquè s'intenti produir una assimilació a les classes de la “réalité objective” d'una França que esdevé europea, amb “réalité subjective” de la consciència de ser una *nació europea*⁴¹. En aquest cas l'escola està compromesa, és un compromís conscient?⁴². Segueix sense solucionar-se el problema del cos místic, és a dir, en la lògica de Kantorowicz, el marc polític de referència que unifica el cos social dels francesos en uns valors místics comuns: quina epiclesi podria ajuntar-se a la nació francesa que esdevé europea?. El nostre país està mancat de valors d'inclusió degut a una llarga història posterior a la revolució (no lineal certament, però teixida de progrés malgrat tot) i d'un bell horitzó en la fe democràtica d'igualtat i de llibertat? No hi ha una concordança de temps en la que el passat, el present i el futur s'obliguin en els valors democràtics. Però a França, tots aquests valors han pres, una vegada “la revolució ha arribat a port”, és a dir una vegada França esdevé plenament una nació, en forma de República. Poden tots aquests valors republicans nodrir l'orgull d'una nació comuna republicana?

41. També és necessari afegir –i això va ser cert en la nació francesa com ens mostra el testimoni de Mona Ozouf o l'anàlisi històrica de J.F. Chanet– que aquesta identificació es basa en la pertinença a un conjunt (tant geogràfic com cultural). En el cas específic de França, vell país d'immigració, construït a partir de les migracions del segle XIX, les «petites patries» que l'escola ha de construir i que han de formar part de la nació, són també les dels immigrants, ja siguin aquests d'origen africà o asiàtic..

42. Sense qüestionar les accions relacionades amb Europa de l'Educació nacional, la paraula «Europa» està totalment absent del discurs ministerial de l'1 d'abril del 2010, com si la «identitat nacional» correspongués encara a la nació patriòtica únicament.

Joan Pagès. Catedràtic de Didàctica de les ciències socials a la UAB. Coordinador de GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les ciències socials).

Edda Sant. Professora de Ciències Socials a secundària i batxillerat. Doctora en Didàctica de les Ciències Socials per la UAB. Actualment, Lectora Senior a la Manchester Metropolitan University (MMU, Regne Unit).

Aquest volum recull alguns dels treballs presentats al Seminari Internacional « L'École et la Nation » organitzat per l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) l'any 2010. Dos dels treballs van ser presentats a la sessió inaugural realitzada a Lió el mes d'abril. La resta es van presentar a la segona sessió organitzada per la unitat departamental de Didàctica de les ciències socials de la UAB i realitzada en el campus i a Barcelona l'octubre del 2010. Fonamentalment són els treballs presentats pel professorat de la UAB i d'altres universitats espanyoles amb dues excepcions, les dels professors francesos François Audigier i Olivier Loubes.

La segona sessió del seminari realitzada a la UAB es va centrar en *La diversitat, la pluralitat identitària i l'escola*. Les ponències es van organitzar en torn a quatre eixos: les relacions entre allò local (la localitat), allò regional (la regió) i l'estat; el paper de l'escola en el tractament de la diversitat; les articulacions escolars espanyols (el paper de les comunitats autònomes i dels llibres de text) i la literatura, l'escola i el fet nacional. Els treballs publicats són una mostra de la naturalesa de les reflexions i dels debats realitzats i són d'una gran actualitat.